



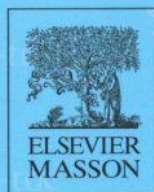
# La rééducation de l'écriture de l'enfant et de l'adolescent

Pratique de la graphothérapie

3<sup>e</sup> édition

**Chantal Thoulon-Page  
Florence de Montesquieu**

*Préface d'Olivier Révol*



## Chez le même éditeur

*Dans la collection « Orthophonie »*

Dysorthographe et dysgraphie/300 exercices, par F. Estienne. 2014, 200 pages.

Les bégaiements, par F. Estienne, H.-A. Bijleveld, A. Van Hout. 2015, 320 pages.

215 exercices pour les dyslexiques. Le langage dans tous les sens, par F. Estienne. 2014, 168 pages.

Utilisation du conte et de la métaphore, par F. Estienne. 2001, 222 pages.

Histoire d'un bégaiement, par J. Rey-Lacoste. 2001, 120 pages.

Mémoire et langage. Surdité, dysphasie, dyslexie, par A. Dumont. 2001, 2<sup>e</sup>  dition, 136 pages.

L'enfant et son thérapeute. Une autre approche de la rééducation, par G. Dubois. 2001, 4<sup>e</sup>  dition, 142 pages.

Exercices phonétiques polyvalents, par F. Estienne. 2000, 152 pages.

Le sujet, son symptôme et le thérapeute du langage, par G. Dubois, J. P. Kuntz, ATLC. 1999, 160 pages.

Les fentes faciales. Embryologie, rééducation, accompagnement parental, par F. Bonneau, C. Thibault. 1999, 128 pages.

Dysphasies, troubles mnésiques, syndrome frontal chez l'enfant, par M. Mazeau. 1999, 256 pages.

Méthodes d'initiation à l'écrit. Pour les dyslexiques et les dysorthographiques, par F. Estienne. 1999, 288 pages.

Voix parl e, voix chantée. Examen et thérapie, par F. Estienne. 1998, 208 pages.

Méthodes d'entraînement à la lecture et dyslexies, par F. Estienne. 1998, 288 pages.

Approche transculturelle des troubles de la communication. Langage et migration, par F. Rosenbaum. 1997, 160 pages.

Collection Orthophonie

---

# La rééducation de l'écriture de l'enfant et de l'adolescent

## Pratique de la graphothérapie

**Chantal Thoulon-Page**

Graphothérapeute

**Florence de Montesquieu**

Graphothérapeute

**Préface d'Olivier Revol**

*3<sup>e</sup> édition*



ELSEVIER  
MASSON



Ce logo a pour objet d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, tout particulièrement dans le domaine universitaire, le développement massif du « photo-copillage ». Cette pratique qui s'est généralisée, notamment dans les établissements d'enseignement, provoque une baisse brutale des achats de livres, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.

Nous rappelons donc que la reproduction et la vente sans autorisation, ainsi que le recel, sont passibles de poursuites. Les demandes d'autorisation de photocopier doivent être adressées à l'éditeur ou au Centre français d'exploitation du droit de copie : 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris. Tél. 01 44 07 47 70.

**Pour plus d'informations :**

GGRE : Groupement des graphothérapeutes rééducateurs d'écriture : [www.ggre-asso.fr](http://www.ggre-asso.fr)

Graphidys : Association de graphothérapeutes rééducateurs d'écriture : [www.graphidys.com](http://www.graphidys.com)

Tous droits de traduction, d'adaptation et de reproduction par tous procédés, réservés pour tous pays.

Toute reproduction ou représentation intégrale ou partielle, par quelque procédé que ce soit, des pages publiées dans le présent ouvrage, faite sans l'autorisation de l'éditeur est illicite et constitue une contrefaçon. Seules sont autorisées, d'une part, les reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective et, d'autre part, les courtes citations justifiées par le caractère scientifique ou d'information de l'œuvre dans laquelle elles sont incorporées (art. L. 122-4, L. 122-5 et L. 335-2 du Code de la propriété intellectuelle).

© 2015, Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.

ISBN : 978-2-294-74474-7

e-ISBN : 978-2-294-74486-0



# Préface

Savoir écrire n'est pas inné. Comme la lecture, cet exercice complexe s'acquiert sous l'influence conjointe de contraintes individuelles, culturelles et affectives : un apprentissage rigoureux, programmé et planifié, qui est pour certains élèves un obstacle, voire un cauchemar. Pour dire vrai, la maladresse graphique n'est pas toujours dramatique, surtout si elle a été repérée et identifiée à temps. Mais dans les cas les plus sévères, le trouble de l'écriture risque de gêner l'enfant à l'école avec un retentissement non négligeable sur son humeur et sa confiance en lui. D'autant que les développements affectif et cognitif s'entrechoquent sans cesse, pour le meilleur et pour le pire. Rééduquer l'écriture permet d'inverser cette spirale déprimante, et nombre d'enfants ont retrouvé le sourire grâce à la graphothérapie. Réconciliés avec l'écriture, avec l'enseignant et avec eux-mêmes, grâce à des rééducateurs/trices qui lui ont appris à automatiser ce mouvement complexe.

Mais le rôle des graphothérapeutes ne se limite pas à la maîtrise du geste. Leur présence régulière, attentive et bienveillante leur permet aussi d'identifier l'existence d'une fragilité de l'humeur ou de troubles de la personnalité, dont l'imperfection graphique pourrait être la signature.

Toutes les facettes de cette profession ont été magistralement développées dans les premières éditions de cet ouvrage de référence. Sa réactualisation astucieuse est un atout supplémentaire pour les enfants en mal d'écrire. On retrouve dans cette belle réédition la même volonté d'un accompagnement personnalisé, technique et très professionnel, étayé sur une empathie vivante et régénérative. L'ensemble est assorti de jolies nouveautés. Les auteures présentent, sans concession, les principaux tests d'évaluation de l'écriture, avec leurs points forts et leurs faiblesses. Elles rapportent comment, en se les appropriant, elles ont pu actualiser leur pratique, et surtout se mettre en harmonie avec les rééducateurs des autres troubles « dys ». Avec le souci constant de replacer la maîtrise de l'instrument et le contrôle du mouvement dans le cadre plus global de l'appréhension du schéma corporel, de la structuration spatio-temporelle et de la concentration.

Mais la vraie valeur ajoutée de cette réédition est ailleurs. Chantal Thoulon-Page et Florence de Montesquieu ont su tirer profit des études neuro-scientifiques actuelles concernant les avantages de l'écriture « manuscrite » sur l'écriture « tapuscrite ». Le message est limpide : écrire un mot joue un rôle important dans sa reconnaissance et sa mémorisation. La formation de chaque lettre exige un mouvement spécifique, qui active une zone particulière du cerveau et crée des connexions précieuses pour les autres fonctions cognitives

(lecture, orthographe, mémorisation...). Le geste graphique favorise ainsi les apprentissages, à la différence de l'utilisation du clavier, plus robotisée...

Une fois encore, je ne peux que partager les convictions de Chantal Thoulon-Page et Florence de Montesquieu. Rédiger cette préface m'honore. M'atteler à cet exercice, avec un crayon et une gomme, « à l'ancienne », me fait sourire.

Nous n'écrivons pas, pardon, nous ne rédigeons pas de la même façon avec un clavier. L'acte d'écrire est chargé de symboles. C'est une trace qu'on laisse, un re et indélébile de ce que nous sommes, de ce que nous pensons être, ou de ce que l'on aimerait montrer que l'on est. C'est aussi la projection plus ou moins consciente de notre personnalité, comme une composition musicale ou une peinture. Lorsque nous écrivons « à la main », le cheminement de notre pensée reste gravé : repris, raturé, peut-être même effacé... Mais toujours bien présent dans notre esprit...

L'écriture a une dimension affective. On le savait. Elle possède également une dimension temporelle. On le redécouvre. Car l'exercice d'écrire est coûteux en terme de temps : le temps d'apprendre les codes, le temps d'écrire, puis le temps de transmettre l'écrit pour qu'il soit lu. Un message à l'absent, un post-it sur un coin de table ou une lettre déposée dans une boîte... Sans doute un des challenges proposés par ce bel ouvrage. Dans le tourbillon d'une société hyperactive et pressée, la maîtrise et la réhabilitation de l'écriture pourrait-elle redonner un peu de sens au temps... ?

Olivier Revol

Chef de service du Centre de Référence des troubles d'apprentissage

Hôpital Neurologique, Lyon

Auteur de *Même pas grave* (2006), *J'ai un ado mais je me soigne* (2010),

*On se calme* (2013) chez JC Lattès, et *100 idées pour aider les enfants à Haut Potentiel*, (2015), chez Tom Pousse

# Introduction

Au xxi<sup>e</sup> siècle, est-il encore nécessaire de savoir écrire à la main ? C'est une question qui se pose depuis quelques années dans différents pays et notamment aux États-Unis, où certains États tendent à alléger l'enseignement de l'écriture manuscrite.

Pendant des siècles, et dans le monde entier, la « belle écriture » fut un critère de qualité, témoin de l'ascension intellectuelle et sociale de la nation. Dans les années 1950, elle devint soudain la « science des ânes », laissant la vedette aux mathématiques et à l'expression orale. Peu importait que l'enfant écrive mal, pourvu qu'il sache calculer et s'exprimer. Nul ne s'inquiéta de la dégradation concomitante de l'orthographe et de la compréhension du texte.

Puis l'usage du traitement de texte se répandit, confortant enseignants et parents dans l'idée que l'écriture manuscrite n'est pas indispensable à la réussite de l'enfant. Il est vrai qu'elle demande un investissement physique et cérébral bien supérieur : pour chaque lettre un geste et un mode de liaison particulier, alors que l'écriture informatique ne demande que de taper sur des touches.

Non, l'écriture manuscrite n'est pas la science des ânes. Elle résulte d'un apprentissage long et difficile, dont la réussite ou l'échec peuvent interférer sur toute une vie. Comme le dit joliment Robert Olivaux<sup>1</sup> : « Si nous avons aidé une écriture personnelle à se dégager de sa gangue, à se débarrasser de tout ce qui la rendait confuse, si nous lui avons donné la clarté, nous avons ouvert la porte à la lucidité. »

Qu'est-ce qu'une « belle » écriture aujourd'hui ? C'est une écriture efficace : aisée, simple de formes, suffisamment rapide et facilement lisible et dont la notion de plaisir n'est pas exclue. Beaucoup d'enfants n'atteignent jamais cette aisance, grâce à laquelle l'écriture, maîtrisée dans sa forme, peut se laisser aller à un mouvement personnel et acquérir un rythme qui n'appartient à nul autre. C'est ce rythme qui donne le plaisir d'écrire. Il est un gage d'adaptabilité et de bien-être dans un monde souvent difficile à vivre.

---

1. Olivaux, R. : docteur en psychologie, attaché de CHU, professeur émérite à l'École de Psychologues Praticiens. Président d'honneur du Groupement des Graphothérapeutes Rééducateurs de l'écriture. Auteur de nombreux articles et ouvrages, notamment de *Pédagogie de l'écriture et graphothérapie* (2005).

Il est curieux de constater qu'un enfant qui lit mal est rapidement conduit à l'orthophoniste, mais que peu de personnes s'inquiètent vraiment des difficultés de l'écriture. La graphothérapie les traite, quelles que soient leurs formes.

En France, c'est à Raymond Trillat et Huguette Masson que l'on doit d'avoir introduit la graphothérapie au Centre psychopédagogique Claude Bernard (Trillat et Masson, 1957). Et c'est à Julian de Ajuriaguerra et Robert Olivaux que l'on doit les fondements de la méthode que nous utilisons. Notre expérience de graphothérapeutes montre bien que dès que l'écriture s'améliore, le comportement de l'enfant change : son problème est dédramatisé ; il ne se situe plus dans un contexte de jugement, il prend conscience qu'il n'est ni coupable, ni même responsable de sa vilaine écriture, qu'elle peut s'améliorer sans « faire des lignes », et de façon ludique ; il est soulagé et reprend confiance en lui. Il écrit plus vite et peut mieux se relire ; il est donc à même de voir ses erreurs et de les corriger ; il peut alors se détacher de la lettre pour accéder à l'idée, écouter et chercher à comprendre. Ses parents et maîtres le complimentent. L'image qu'il peut avoir de lui-même étant meilleure, l'écriture s'améliore encore, et un cercle vertueux se met en place.

Dans une population scolaire normale, environ 10 % des enfants présentent une difficulté de l'écriture. Qui est dysgraphique ? Est-ce un trouble congénital, voire héréditaire ? Est-ce un problème d'enseignement ? Autant de questions que se posent les parents, inquiets de cette nouvelle « maladie » qui leur tombe dessus sans crier gare. Les dysgraphiques sont le plus souvent des garçons. On peut parler de dysgraphie à partir de 8-9 ans, lorsque l'écriture fluide doit normalement être acquise, qu'elle ne parvient pas à l'être en dépit de mesures de soutien.

Le réflexe, face à un enfant qui écrit mal, est de lui faire « faire des lignes », ou recopier son devoir. C'est la pire des choses que l'on puisse conseiller dans ce domaine : ce serait aggraver et aggraver de mauvaises façons de faire, sans que l'enfant puisse y remédier.

La dysgraphie concerne parfois des enfants au QI élevé, chez qui l'on observe un décalage entre la maturité intellectuelle et le développement psychoaffectif et psychomoteur. Le trouble est accentué lorsque l'enfant saute une classe, puisque le temps imparti à l'apprentissage de l'écriture n'est pas respecté, loin s'en faut. On observe aussi des difficultés de l'écriture chez les enfants vivant dans un milieu instable ou anxiogène, comme si le mal-être les empêchait de se projeter dans une écriture structurée. On peut encore incriminer des retards psychomoteurs sans raisons apparentes, et l'absence de scolarisation régulière en « maternelle », où sont dispensés tous les acquis indispensables à l'apprentissage de l'écriture : schéma corporel, latéralisation, situation dans le temps et dans l'espace, etc.

Enfin la dysgraphie est très souvent associée à d'autres dysfonctionnements tels que dyslexies, dyspraxies, dyscalculie, dysorthographe ou troubles visuels, etc. ce qui nécessite que le graphothérapeute travaille en réseau avec d'autres professionnels (psychologues, orthophonistes, psychomotriciens, ergothérapeutes, orthoptistes, etc).

La rééducation ne se fait pas en quelques jours : il faut se défaire de mauvaises habitudes et en acquérir de nouvelles, cela suppose d'y consacrer du temps et du savoir-faire. La graphothérapie repose sur un rapport de confiance entre le rééducateur et l'enfant, et sur une série de techniques de relaxation générale et gestuelle, et d'exercices sur des formes pré-graphiques et ludiques. Celles-ci permettent d'aborder les formes de la lettre sans parler d'écriture. Nous travaillons « à côté » de l'écriture. Il ne sert à rien de faire écrire un enfant qui n'a pas intégré les gestes nécessaires à la scription<sup>2</sup>. Il n'est pas non plus question de faire une rééducation, en « forçant » l'enfant à acquérir une écriture dans laquelle il ne se reconnaît pas. La graphothérapie telle que nous la pratiquons est une prise en charge personnalisée de l'enfant.

Cette troisième édition intègre les progrès qu'ont faits les neurosciences dans la connaissance du cerveau, et en particulier dans la relation existant entre la main et le cerveau. Cela permet de mieux orienter et cibler nos pratiques thérapeutiques. Vous trouverez aussi, dans cette nouvelle édition, le descriptif et l'utilisation de tests validés, relativement récents, permettant d'affiner le diagnostic des difficultés de l'écriture : le BHK Enfants et Ado, l'ADE, certains tests de vitesse, permettant d'avoir un langage commun avec les autres professionnels des « dys », à la différence des échelles d'Ajuriaguerra, un tant soit peu obsolètes, mais tellement parlantes.

Cet ouvrage est destiné tout particulièrement aux graphothérapeutes : ils trouveront là non pas des techniques toutes prêtes à l'utilisation, mais plutôt un recueil d'idées et de pistes qu'ils pourront adapter à chaque enfant ; car il n'existe pas deux cas semblables de dysgraphie, il faut sans cesse ré-inventer et se re-nouveler. Nous le dédions aussi aux orthophonistes, psychomotriciens, ergothérapeutes, afin qu'ils connaissent mieux nos méthodes de travail. Nous le proposons enfin aux professeurs des écoles, qui font un travail remarquable d'enseignement de l'écriture, et qui ne sont pas toujours bien informés sur les dysgraphies et sur les possibilités offertes par la graphothérapie.

## Références

- Olivaux, R. (2005). *Pédagogie de l'écriture et graphothérapie*. Paris: Éditions L'Harmattan, réédition.
- Trillat, R., & Masson, H. (1957). *Expérience de graphothérapie en psychopédagogie. Méthode de relaxation graphique*. Paris: Vigot Frères éditeurs.

---

2. Scription : écriture en tant que suite de gestes prédéfinis.



# Chapitre 1

## À quoi sert l'écriture manuscrite ?

« Je ne sais pas. » « Pour moi, ça sert à rien. » « À travailler. » « Pour comprendre des mots. » « À décrire ce qu'on ressent. » « À s'exprimer par écrit, dire ce qu'on doit dire, ce qu'on doit faire. » « À écrire des lettres. » « À écrire sur des cartes postales. » « Si on est muet. » « Pour faire joli. » « Bientôt, on s'en servira plus. Il y aura les ordinateurs. »

Tel est un aperçu de la vision de l'écriture manuscrite donnée par *des enfants* de 7 à 13 ans venus consulter pour une rééducation de l'écriture.

Pour Julian de Ajuriaguerra<sup>1</sup>, l'écriture manuscrite est « un ensemble de signes symboliques qui possède un sens établi à l'avance par une communauté sociale et à son usage. Elle permet un modèle d'échange, c'est un moyen de transmission et de communication au sein propre du groupe. Après son apprentissage, puis sa maîtrise, elle devient rapidement une manière personnelle de tracer les lettres. C'est une image de soi que l'on se renvoie à soi-même et que l'on donne à voir au regard de l'autre ».

Toute société évoluée a, au fil du temps, élaboré un système d'écriture manuscrite qui lui permet, sur les plans matériel, intellectuel et spirituel, d'exprimer sa pensée, de la structurer et de la transmettre. Ce code lui donne aussi la possibilité d'exprimer des émotions, de les gérer, de les communiquer et d'acquérir ainsi la dimension affective et humaine propre à la vie en société. La culture, qu'elle soit philosophique, littéraire ou scientifique, ne peut se passer de la précision de l'écrit qui participe à l'acquisition des connaissances et à leur développement. L'écriture manuscrite permet de couler la pensée dans un moule qui l'exprime exactement en choisissant le mot le plus juste. Elle n'a pas la spontanéité du langage oral. Elle est plus exigeante, plus concise. Elle ne tolère pas les libertés que s'accorde le langage parlé. Elle peut également être source d'émotions : rage de l'enfant qui ne parvient pas au résultat attendu, impression de malaise laissée

1. Ajuriaguerra, J. (de), (1911-1993) : médecin psychiatre qui s'est, entre autres travaux, intéressé à la psychopathologie de l'enfant et s'est penché dans les années 1960 sur l'étude de la croissance de l'écriture chez l'enfant et les troubles liés à son évolution.

par des pattes de mouche difficilement lisibles ou au contraire plaisir donné par l'écriture aux boucles régulières et arrondies.

Mais pourquoi préserver l'écriture manuscrite à l'heure des tablettes tactiles et des nouveaux moyens de communication (e-mails, SMS, etc.) ? Pourquoi choisir de maintenir son enseignement alors que certains États aux États-Unis ou d'autres pays ont décidé d'en alléger la part tout en renforçant celle de l'utilisation du clavier ?

L'écriture manuscrite a des buts explicites.

## **Garder trace**

Les premières traces laissées par l'homme avaient pour but de signaler ou de marquer un passage. Elles l'ont ensuite aidé à se repérer dans le temps ou à compter les animaux. Elles étaient alors un soutien à une mémoire qui ne pouvait tout retenir et se cherchait des repères externes. Dans cet esprit, l'écriture manuscrite sert toujours aujourd'hui à noter une donnée fugitive (numéro de téléphone, liste de courses, etc.) mais aussi à inscrire sur un support une quantité d'informations que la seule mémoire ne peut assimiler instantanément dans sa globalité. Ainsi enregistrées ces données peuvent ensuite être partagées et transmises. Des siècles après leur production, les manuscrits restent accessibles. Que dire des textes tapuscrits enregistrés il y a 30 ans sur des machines qui n'ont plus cours, et qui n'ont pas été édités. Grâce à la simplicité des matériaux et des outils nécessaires à l'écriture manuscrite, grâce à leur facilité d'utilisation, leur faible coût économique et la non dépendance technique et énergétique que ces moyens induisent, ce type d'écriture est quasi universel.

## **Communiquer avec l'absent**

Lorsque l'on demande aux enfants à quoi sert l'écriture manuscrite, c'est le plus souvent à l'utilisation scolaire qu'ils se réfèrent, voire se limitent oubliant ou ignorant qu'au-delà de la communication verbale, l'écriture manuscrite a été un des premiers biais utilisés pour transmettre un message en l'absence de son destinataire. Elle permet de faire connaître des informations concrètes mais aussi des données plus théoriques ou relatives à un état d'esprit, à un ressenti. Le facteur temps reste néanmoins une variable non négligeable puisqu'une fois le message rédigé, il lui faut le temps de parvenir à son destinataire. Le petit mot laissé sur une table ou sur le réfrigérateur, la carte postale, la longue lettre n'ont pas la même instantanéité dans la transmission de l'information que celle apportée par des outils plus actuels.

## **Transmettre une image de soi**

Ces petits mots sont cependant beaucoup plus personnalisés que les écrits informatisés. Comme il n'existe pas deux êtres humains identiques, il n'existe pas deux écritures manuscrites semblables.

Tracer, c'est se décharger, expulser ce qui est en nous, aller du dedans au-dehors. L'écriture est une projection, un miroir, elle a une résonance narcissique considérable. C'est quelque chose de soi que l'on donne, que l'on expose au regard de l'autre. Au-delà du message, toute écriture est une signature : le scripteur parle, « se parle », sans esquivé. Il donne une image de lui-même reconnaissable et identifiable comme étant la sienne propre.

Cette image est le reflet de la construction du scripteur mais aussi de ses émotions. Celles-ci sont le combustible nécessaire au fonctionnement de notre psychisme, le carburant qui fait avancer la machine. C'est leur équilibre qui fait rouler le véhicule de façon harmonieuse, en toute sécurité, ou leur mauvaise gestion qui le fait pétarader, caler, exploser, de façon tout à fait anarchique. Le gribouillis du tout-petit est le reflet de son émotion présente. Le petit enfant transmet sur le papier ce qu'il ressent, avec impulsivité ou timidité, avec force ou sans oser y toucher. Sa rage peut déchirer le papier tant le crayon s'y enfonce. Sa vulnérabilité, sa fragilité s'inscrivent à peine, le crayon effleurant le support sans oser y laisser sa trace, etc. Le trait épouse les fluctuations émotionnelles de celui qui écrit. Il n'est qu'à voir comme notre écriture est perturbée lors d'une émotion violente, comme elle est changeante d'un jour à l'autre, selon l'humeur du moment.

Que dire alors de l'émotion véhiculée par un « tapuscrit » où l'homogénéité est la règle, et où les émotions stéréotypées sont dévoilées après coup de façon artificielle par l'insertion d'« émoticônes » ou « smileys ».

## Structurer la personnalité

L'enfant qui apprend à écrire passe de l'imagination, où il est tout puissant, à un monde où une règle stricte s'impose. Les premiers mots écrits sont proches du dessin. L'enfant ne fait encore que recopier des formes et reste, parfois, dans cet « avant » de la lettre. Pour entrer dans l'écriture, il doit laisser de côté l'image pour la lettre, lui reconnaître son statut, puis renoncer à elle pour entrer dans le mot et dans le sens, où le vu et l'entendu doivent s'articuler de façon totale.

La calligraphie est un monde de règles précises, qui suppose de respecter un ensemble d'obligations et d'interdits. La lettre introduit la loi du père. Elle fait renoncer au plaisir de la trace et entrer dans le principe de réalité, avec ses règles. Structurer son écriture, c'est se socialiser, accepter la réalité et les contraintes du monde extérieur, mais aussi apprendre à maîtriser ses émotions et ne pas se laisser guider par elles. Écrire à la main implique de fournir une certaine attention, de faire des efforts, d'accepter de s'inscrire dans le temps et non dans l'immédiateté, la réactivité. Lorsque le résultat obtenu est satisfaisant aux yeux du scripteur, l'écriture manuscrite peut également participer à renforcer l'estime de soi.

Dans les traitements de texte informatiques, un grand nombre de paramètres relatifs aux règles de calligraphie, de présentation, voire d'orthographe sont déjà programmés et ne participent donc pas de la même façon à la structuration de la personnalité.

## Favoriser les apprentissages

Au-delà de la transmission d'informations qu'elle effectue parfaitement l'écriture tapuscrite, l'exercice de l'écriture manuscrite joue un rôle essentiel dans la structuration et le développement de l'enfant.

Sur le plan moteur, elle participe grandement au développement de la motricité fine qui n'est pas sollicitée de la même façon dans les outils numériques.

La main est un extraordinaire instrument perceptif qui dispose d'un remarquable équipement sensoriel. Son fonctionnement et ses possibilités occupent une grande place dans le cortex, montrant ainsi son importance. Forts de cette constatation, on aborde de plus en plus le traitement des troubles des apprentissages par une approche multisensorielle, qui permet une meilleure mémorisation. Une étude menée en 2005 sur les mérites comparés du stylo et du clavier (Longcamp et al., 2005) met en évidence le rôle des mouvements de l'écriture manuscrite dans la reconnaissance et la mémorisation des lettres. Ces résultats constatés à l'issue de l'étude mais aussi dans la durée vont dans le sens de l'existence d'une mémoire du geste. On reconnaît mieux et on se souvient mieux d'une lettre que l'on a apprise à écrire à la main. Ce phénomène trouve son illustration dans la mémorisation des idéogrammes chinois ou japonais dont le tracé est répété des centaines de fois lors de l'apprentissage et dont le geste réalisé dans l'espace rappelle à l'ordre la mémoire lorsqu'elle est défaillante. En comparaison, il peut nous arriver de faire la même chose pour retrouver le code d'un immeuble ou de sa carte bleue !

De façon plus précise, le geste permet une meilleure reconnaissance et mémorisation de l'orientation des lettres qui peut être particulièrement précieuse pour les enfants présentant des difficultés visuo-spatiales. La différenciation des lettres « b » et « d », « p » et « q » sera plus aisée si elle est associée au geste qui permet de les tracer. Le choix des lettres cursives en facilitera encore plus la reconnaissance et la discrimination. L'information et la mémorisation visuelles peuvent être inopérantes et seront alors aidées par la mémoire sensorimotrice. Cela a été confirmé par une autre étude (Gloton et al., 1999) qui montre que dans des tâches de mémorisation et de reconnaissances de formes complexes, la kinesthésie associée à la vision, permet un accroissement des performances et une meilleure mémorisation tant à court qu'à moyen et long terme.

En effet, sur un ordinateur, le geste effectué est toujours le même quelle que soit la lettre inscrite. Il s'agit simplement de pointer la bonne lettre dans une succession adaptée. La présentation est programmée à l'avance, les corrections orthographiques principalement lexicales ne font pas appel à la réflexion. Avec l'écriture manuscrite, chaque lettre, chaque liaison entre deux lettres demandent un geste spécifique, qui active une zone particulière du cerveau et crée ainsi des connexions précieuses pour les différents apprentissages. La lecture, la mémoire, l'orthographe s'en trouvent améliorées. La pratique de l'écriture manuscrite participe à l'amélioration des compétences en lecture.

L'écriture manuscrite aide également à la mémorisation des savoirs. Qui n'a pas été surpris de constater que la poésie copiée était déjà à moitié suée ou que la leçon de grammaire à apprendre était quasi maîtrisée à l'issue de sa transcription. Distribuer

la règle photocopée et passer immédiatement à des exercices d'application s'inscrit dans une logique de savoir-faire et non de mémorisation de connaissances. Seule cette mémorisation permet une réelle généralisation au niveau de l'utilisation.

## Fixer la pensée et participer à son élaboration

Être à l'aise avec l'écriture manuscrite est un facteur qui joue un rôle non négligeable dans la composition écrite et impacte le style d'écriture. En effet, si l'écriture est automatisée, l'esprit est dégagé et peut plus aisément se consacrer à la structuration et à l'expression de la pensée.

Dans une étude récente (Mueller et Oppenheimer, 2014), il a été montré que pour la prise de notes, l'écriture manuscrite facilitait le processus de mémorisation tant à court qu'à moyen-long terme. Parce que cela va plus vite, ceux qui sont au clavier ont tendance à tout retranscrire. Ceux qui travaillent avec papier et crayon doivent sélectionner et traiter l'information en même temps qu'ils écrivent, ce qui favorise la mémorisation. Les étudiants qui apprennent leurs cours à partir des photocopies distribués par leurs professeurs ou de notes prises sur l'ordinateur ne s'approprient pas le savoir de la même façon que s'ils ont couché les mots sur le papier, et ce même si le support de cours est plus complet.

L'écriture manuscrite fixe la pensée à mesure que les mots viennent à l'esprit. Elle permet une élaboration plus affinée que le langage oral ou le « tapuscrit », en gardant des traces permanentes de la pensée fugitive : en sont témoins les manuscrits des grands écrivains et savants, dont les ratures et les corrections donnent une idée de l'évolution d'une pensée qui se précise (figure 1.1). Elle permet une maturation de la pensée.

Certes, le traitement de texte permet aujourd'hui de couper, copier, coller, de travailler et retravailler un texte mais il masque le cheminement de la pensée et le véritable style littéraire de l'auteur. Comment reconstituer les différentes étapes de l'élaboration de sa pensée lorsque les traces des corrections successives ne sont pas conservées ?

Écrire sur un clavier peut être considéré comme plus simple, plus rapide tout en permettant d'obtenir facilement un résultat exploitable, plus homogène aussi, alors que l'écriture manuscrite demande un apprentissage qui peut être long et fastidieux pour un résultat pas toujours gratifiant.

Cependant, ce temps d'apprentissage a des bénéfices certains tant sur un plan de construction personnelle qu'en raison des voies d'entrée sensorielles qu'il propose. Une fois l'acte maîtrisé et transformé en tâche de « bas niveau », l'écriture manuscrite peut être utilisée avec un nombre de contraintes minimales de façon quasi universelle. Ses buts changent aujourd'hui. Moins utilisée dans le monde professionnel, elle trouve sa place dans une utilisation plus personnelle comme support de réflexion, de mémorisation ou d'échange. Son utilisation est désormais possible sur les tablettes ou en interface avec l'ordinateur. De nombreuses applications relatives à son apprentissage voient le jour sur ces outils. Associant kinesthésie et vision, ils vont dans le sens du maintien et d'une nouvelle utilisation de l'écriture manuscrite. Ils peuvent rendre de nombreux services aux pédagogues et rééducateurs de l'écriture.



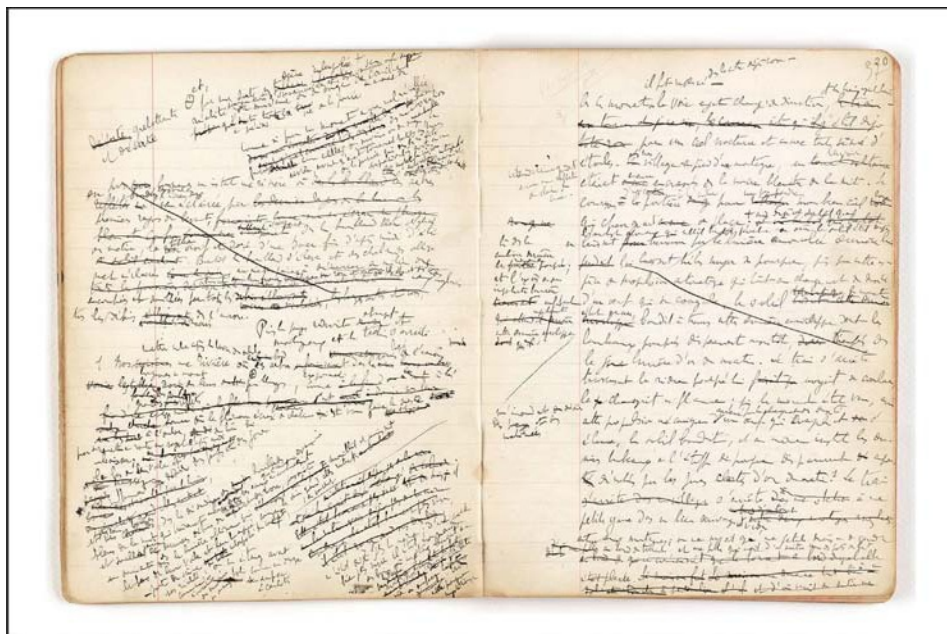


Figure 1.1. *À l'ombre des jeunes filles en fleurs*, Marcel Proust.  
Manuscrit avec de nombreuses ratures, ajouts marquant l'évolution de la pensée  
et de la construction du récit. Fonds Marcel Proust. Document BNF.

## Références

- Gloton, C., Bellan, D., & Poitou, J. P. (1999). Geste graphique et reconnaissance de forme. Cas d'une tâche difficile. Paris : PUF, *Le travail humain*, 62(4), 305-325.
- Longcamp, M., Zerbato-Poudou, M. T., & Velay, J. L. (2005). The influence of writing practice on letter recognition in preschool children : a comparison between handwriting and typing. *Acta Psychol (Amst.)*, 119, 67-79.
- Mueller, P. A., & Oppenheimer, D. M. (2014). The pen is mightier than the keyboard. Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychol. Sci.*, 25, 1159-1168.

## Chapitre 2

# De la première trace graphique à la lettre

« L'écriture est un acte complexe sur le plan neurologique, qui fait entrer en jeu la motricité globale du corps et la motricité fine de la main » (Le Boulch, 1966<sup>1</sup>). Elle est le résultat d'une bonne évolution, d'une pratique saine et d'une scolarisation réussie. À l'adolescence, elle se restructure différemment du modèle calligraphique, mais ce modèle doit avoir été intégré. De même, le peintre ne peut se dégager de la technique que lorsqu'il l'a parfaitement assimilée, le pianiste ne peut s'aventurer à improviser que lorsqu'il a acquis une connaissance parfaite du solfège. Cette maîtrise est indispensable, car il n'y a pas d'autonomie possible sans appropriation de la loi. Il faut maîtriser le savoir-faire pour pouvoir s'en écarter.

L'écriture est un témoin permanent, accompagnant l'enfant dans son évolution. Elle change constamment de visage, elle reflète les différents contextes familiaux et/ou scolaires et peut régresser en quelques jours en cas de problème. L'acte graphique est rarement bien maîtrisé avant 14 ans. Il manque encore à l'adolescent le contrôle et la régularité propres à l'adulte, résultant d'une bonne coordination des mouvements, mais aussi d'une maîtrise de ses tendances et pulsions.

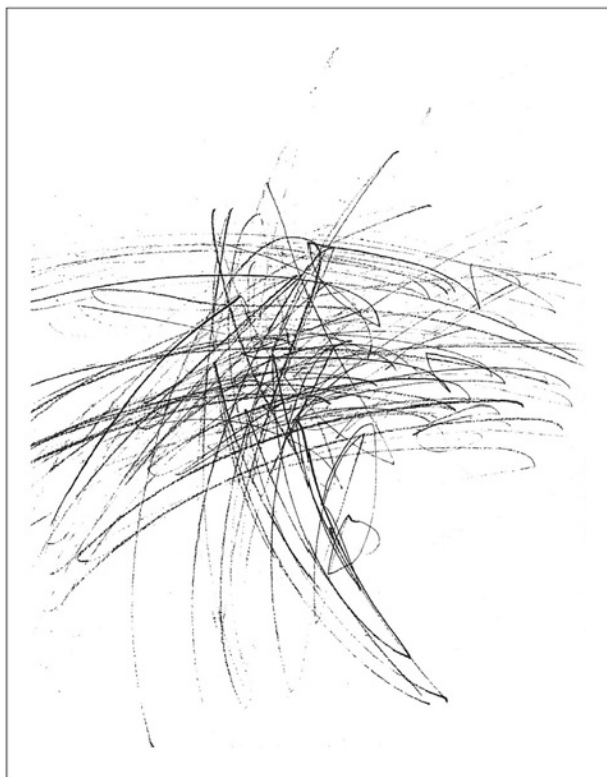
Mais avant de parvenir à un certain équilibre et à sa maturité, l'écriture manuscrite est le fruit d'un apprentissage et d'une pratique qui commencent dès le plus jeune âge et s'inscrivent sur plusieurs années. Liliane Lurçat<sup>2</sup>, dans les années 1970-1980, a effectué un certain nombre d'études longitudinales et transversales dans des écoles maternelles et élémentaires, qui ont permis de dégager quatre étapes dans la construction du graphisme (Lurçat, 1983). Les tranches d'âge indiquées le sont à titre indicatif, le développement du graphisme étant plus ou moins rapide selon l'enfant.

- 
1. Le Boulch, J., (1924-2001) : professeur d'éducation physique, médecin, fondateur de la psychocinétique, conception scientifique de l'éducation physique qui a pour but le développement de la personne au travers d'une éducation corporelle.
  2. Lurçat, L. : docteur en psychologie, docteur ès Lettres et Sciences Humaines, ancienne directrice de recherche au CNRS (psychologie de l'enfant).

## Les premières traces graphiques (jusqu'à 2 ans)

La trace graphique commence dès que l'enfant, à 6-8 mois, laisse sur sa tablette des taches de bave ou de bouillie, qu'il étale avec le doigt : première trace, fortuite d'abord, puis témoignant de son besoin de laisser une production stable, permanente, tout comme l'homme de la préhistoire trempait sa main dans l'ocre rouge pour laisser sa trace sur les parois de la grotte.

Dès 18 mois, en s'aidant d'un outil qu'il tient à pleine main, voire un outil dans chaque main car il n'a pas encore choisi entre la droite et la gauche, l'enfant aime à laisser une marque sur le papier. Celle-ci est le fruit de son besoin de mouvement et l'œil suit ce que fait la main. Le tracé n'est pas limité par l'espace donné par la feuille mais par l'ampleur possible du geste de l'enfant. Ainsi, il peut allègrement sortir du cadre sans que cela lui pose problème ! Il inscrit dans la partie de la feuille correspondant à la main qui tient le crayon. Durant cette période, on voit apparaître des balayages, des ellipses, des formes plus ou moins arrondies, non fermées ( [figure 2.1](#)).



**Figure 2.1. Fille, 17 mois. Gribouillages amples qui débordent de la page, balayage incurvé en fuseau, avec points de rebroussement.**

Tout le bras travaille. Les faisceaux sont tracés horizontalement. La feuille a été retournée pour tracer les faisceaux verticaux.

Le gribouillis est révélateur : appuyé et rageur ou tout en finesse et légèreté. C'est la première rencontre du besoin de s'exprimer et de la façon de le faire. Avec attention, l'enfant suit ce va-et-vient, et lui donne un rythme précis, avec un appui plus ou moins nuancé et personnel.

En gribouillant ainsi, le « moi » de l'enfant se personnalise, se fortifie, se stabilise, facteur capital pour son évolution. Son trait lui est propre, il reflète son dynamisme et sa résonance émotive. C'est sa façon d'exprimer ce qu'il ressent à l'instant précis où il inscrit, même s'il ne cherche pas encore à transmettre un message.

Le dessin du tout-petit émane d'images intérieures, il libère des émotions non formulées, seulement ressenties, encore imprécises, mais riches de tout son inconscient. C'est un discours adressé à une personne ou un groupe de personnes, pour transmettre ce que l'on ne peut pas dire de vive voix : le coléreux appuie, perce le papier, le timide a un tracé hésitant, étréci, l'expansif envahit la page, le sociable accueille l'autre en de vastes courbes, le sensoriel a un trait pâteux, réceptif.

Dès l'âge de 18 mois, l'enfant est capable de tenir un crayon et de s'exprimer sur le papier. Il est important pour son avenir graphique de faire de ces instants de gribouillage des moments de plaisir et de liberté.

## Apparition des premières formes (entre 2 et 3 ans)

Entre 2 et 3 ans, la maturation des muscles du pouce permet de tenir le crayon de manière plus « digitale ». Cette préhension plus fine donne un meilleur contrôle des mouvements qui ne partent plus de l'épaule et du bras, mais commencent à s'initier au niveau de la main et des doigts. L'amplitude des gestes se réduit et l'enfant est désormais capable de se cantonner à l'espace qui lui est donné tout en l'occupant largement, même du côté opposé à la main qui inscrit. Le tracé est moins impulsif et plus lent, donc plus facile à contrôler par l'œil, qui, après avoir suivi la main, l'accompagne et en fait la guide.

L'enfant est à même de produire des formes isolées telles que des traits verticaux<sup>3</sup> puis horizontaux<sup>4</sup>. Il sait partir d'un point, aller d'un point à un autre (figure 2.2).

3. Capacité à réaliser des traits verticaux : 2 ans, 10 mois selon le *Test of Visual Motor Integration*, 2 ans, 6 mois selon l'échelle de Brunet Lézine.

4. Capacité à réaliser des traits horizontaux : 3 ans selon le *Test of Visual Motor Integration*, 2 ans, 6 mois selon l'échelle de Brunet Lézine.



Figure 2.2. **Garçon, 2 ans, 8 mois.**

L'enfant est capable de réaliser des traits verticaux, d'arrêter son geste, de relever la main, d'exécuter un tracé morcelé ou punctiforme.

La capacité à contrôler le point de départ et celui d'arrivée permet l'apparition de cercles<sup>5</sup> plus ou moins arrondis et fermés, et d'amorces de boucles (gure 2.3).

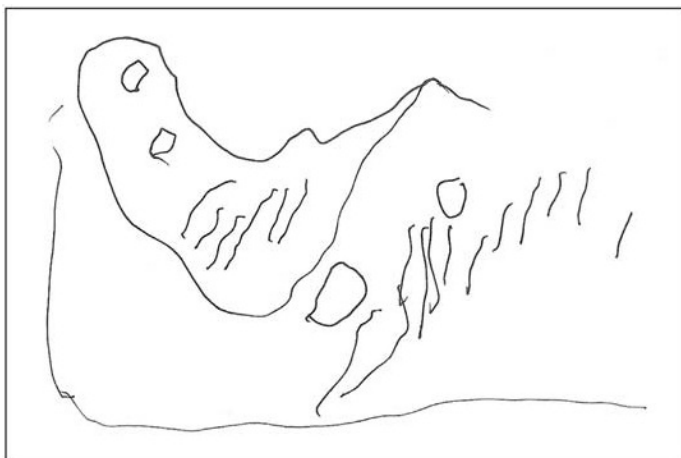


Figure 2.3. **Garçon, 2 ans, 7 mois.**

Traits verticaux, gures arrondies et fermées.

---

5. Capacité à réaliser des cercles : 3 ans selon le *Test of Visual Motor Integration* et l'échelle de Brunet Lézine.



Vers 3 ans, l'enfant est capable d'exercer un contrôle tel sur son geste, qu'il peut anticiper visuellement le résultat qu'il souhaite obtenir et ainsi prévoir un nouveau point de départ et d'arrivée pour réaliser une croix, par exemple.

Durant cette période, il explique, « parle » son dessin qui est encore peu représentatif. Le langage vient au secours de ce qui est guré et qui n'est pas encore suffisamment explicite.

## Conscience de la forme (entre 3 et 5 ans)

Entre 3 et 5 ans, l'enfant s'efforce de faire en sorte que ses productions représentent quelque chose d'identifiable. Il a de moins en moins besoin du soutien du langage pour qu'elles soient comprises. Il n'y a plus parallélisme entre le verbal et la trace, les deux cherchant à converger vers le même objectif. L'idéogramme le plus représentatif de cette période est le célèbre bonhomme têtard (figure 2.4).

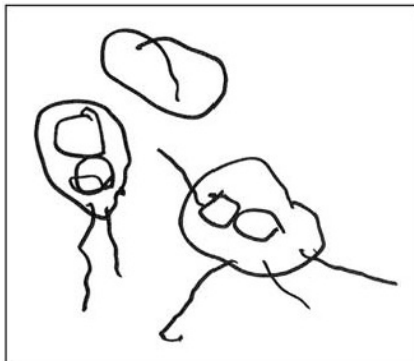


Figure 2.4. Garçon, 3 ans, 6 mois.  
Bonhommes « têtards ».

Durant cette phase du développement de son graphisme, l'enfant devient apte à reproduire une forme mais le fait sans se soucier ni de la trajectoire ni de l'orientation. Son répertoire graphique s'élargit grâce à sa nouvelle capacité à freiner et fragmenter sa production et au développement de ses possibilités de contrôle et d'anticipation. Ainsi, il peut faire des traits parallèles, des croix, des cycloïdes, des spirales, des arabesques.

Il sait dorénavant réaliser des courbes dans les deux sens horaire et antihoraire. Il investit de mieux en mieux l'espace graphique, commence à utiliser les directions (ce qui sera important pour l'écriture) mais ne sait pas encore coordonner les mouvements d'inscription et de progression et a du mal à maîtriser la pression de l'instrument sur la feuille.

Grâce aux capacités d'ajustement qui permettent à la main de revenir à ce qu'elle a antérieurement inscrit et à l'anticipation visuelle, l'enfant peut effectuer des encadrements, des ronds concentriques ou tangents (voir [figure 2.4](#), les yeux du bonhomme têtard), les représentations de bonhommes, de soleils ([figure 2.5](#)), de maisons, etc. L'enfant sait réaliser une forme arrondie puis, à partir du tracé initial, faire repartir des traits garant, par exemple, les rayons du soleil, ou les cheveux du bonhomme.

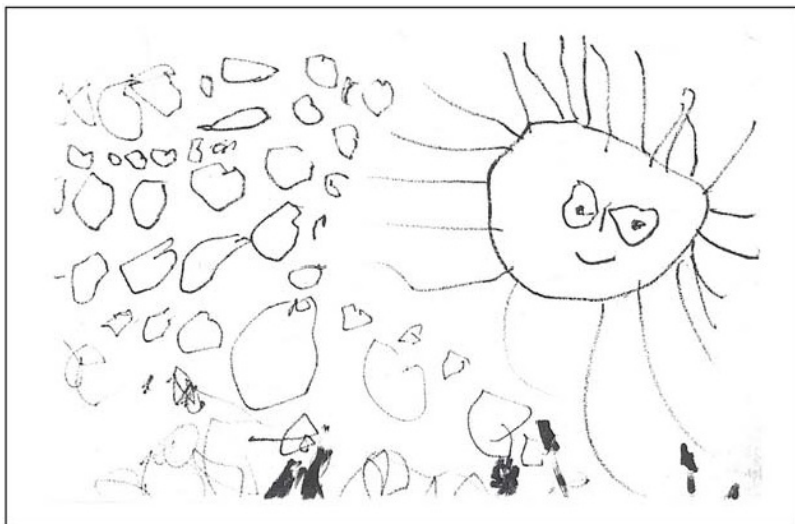


Figure 2.5. Fille, 3 ans.

Soleil dans la partie droite de la page (capacité à relever la main et revenir au point de départ) associé à une juxtaposition de ronds fermés.

Entre 4 et 5 ans, il devient capable de tracer des diagonales<sup>1</sup>, des carrés<sup>2</sup>.

<sup>1</sup>Capacité à réaliser des diagonales bas-gauche, haut-droite à 4 ans, 4 mois, haut-gauche, bas-droit à 4 ans, 7 mois selon le *Test of Visual Motor Integration*.

<sup>2</sup>Capacité à réaliser un carré : 4 ans, 6 mois selon le *Test of Visual Motor Integration*, 4 ans selon l'échelle de Brunet Lézine.

La capacité à combiner différentes structures de base, permet à l'enfant d'entrer dans l'invention de signes de représentation et marque un passage important vers la notion de signifiant et de signifié qui sera nécessaire pour l'accès à l'écriture. Vers 4 ans, il commence à en comprendre la portée symbolique et perçoit visuellement la différence entre écriture et dessin. Il réalise des simulacres d'écriture en disant « j'écris » ([figure 2.6](#)), car parallèlement à ses productions graphiques, et voyant ses parents faire, il peut vouloir s'identifier à eux ou faire comme eux. Il « fait semblant » comme il joue au papa ou à la maman, mais ce qui ressemble à de l'écrit ne permet pas la communication car les codes ne sont pas encore connus.



Figure 2.6. **Fille, 4 ans, 4 mois.**

Simulacre d'écriture dans un dessin. Tracés faits de petits traits ou courbes enchaînés, fragmentés, juxtaposés avec des reprises.

## Vers la lettre (entre 5 et 6 ans)

C'est généralement, en copiant des modèles de lettres en majuscules donnés par la maîtresse ou par son entourage familial que l'enfant commence à aborder l'écriture et ses codes, souvent au travers de la copie en lettres-bâton de son prénom ou d'un mot relatif à un sujet abordé en classe (*NOEL*, par exemple). Les majuscules d'imprimerie sont constituées d'éléments de base (traits verticaux, horizontaux, obliques, circulaires) que les enfants apprennent et, pour la plupart, parviennent à reproduire entre deux ans et demie et cinq ans. Il faudra cependant veiller à leur orientation. Les mots ne sont pas lus mais identifiés de façon globale et les tracés des lettres peuvent être mal orientés ou placés dans un ordre aléatoire (figure 2.7).

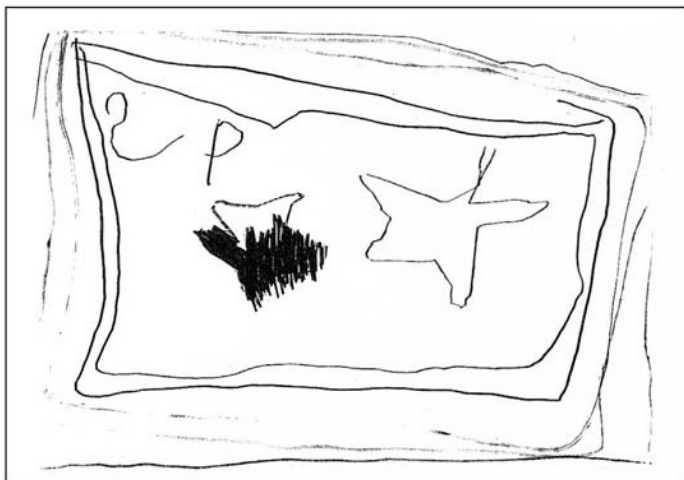


Figure 2.7. **Fille, 4 ans, 2 mois.**

Encadrements rectangulaires, étoile, apparitions des premières lettres copiées en majuscules avec une erreur d'orientation pour le S.

Parallèlement, les activités de dessins et de graphisme renforcent ses habiletés. La prise du crayon est souvent tridigitale, et s'affine peu à peu. L'appui se régule, ce qui participe à une meilleure continuité du geste et à un contrôle conscient de la direction. L'enfant devient capable de combiner les mouvements du bras et des doigts en utilisant son coude. Il respecte la trajectoire, explore les différentes directions (haut-bas, droite-gauche) de manière consciente. Le choix de la main élue pour l'écriture commence à s'affirmer. Les contrôles par l'action conjuguée de la main et de l'œil se précisent et se coordonnent de mieux en mieux.

Par voie de conséquence, les formes se compliquent et se diversifient : courbes, spirales, cycloïdes, arabesques, sinusoides, zigzag, tuiles, ponts, étoiles (figure 2.7), ronds, triangles, carrés, rectangles, puis créneaux, associations et combinaisons de formes. À ce stade, les différents types de graphisme se différencient. Le graphisme figuratif devient de plus en plus explicite, tandis que le non-figuratif ou l'écriture viennent enrichir les productions sur un autre registre (figure 2.8).

Peu à peu les lettres vont devenir signifiantes, des correspondances phonétiques commencent à s'établir, qui permettent d'écrire de petits mots tels que *PAPA*. Le cursif fait son apparition avec l'écriture du prénom ou la reproduction d'une petite phrase.

L'enfant ne sait pas lire et s'efforce donc de reproduire le dessin d'un mot. Si le résultat final s'approche du modèle, les trajectoires ne sont pas forcément



Figure 2.8. Fille, 5 ans.

Dissociation du dessin (série de petites « bonnes femmes ») d'une ébauche d'écriture (guirlandes de boucles précédées de l'initiale A du prénom).

appropriées, pas plus que les orientations des lettres, les formes, proportions et sens de rotation. La liaison interlettres et la segmentation ( [gure 2.9](#)) des mots restent aléatoires.

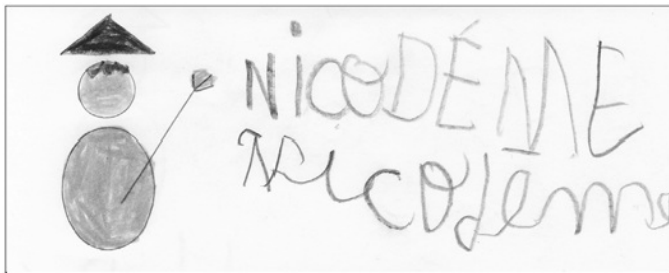


Figure 2.9. Garçon, 6 ans, 4 mois, grande section de maternelle. Reproduction de l'image mentale de son prénom.

Tracé erroné pour le « d », erreurs de proportions, liaison interlettres non maîtrisée.

C'est avec l'acquisition de la lecture que l'écriture va vraiment pouvoir se développer. Ces deux apprentissages interagissent en parallèle. L'entité graphique devient signifiante et l'établissement des liaisons graphèmes-phonèmes, à l'inverse, permet de passer du son à sa représentation graphique.



## Références

- Le Boulch, J. (1966). *L'éducation par le mouvement : la psycho-cinétique à l'âge scolaire*. Paris: Éditions Sociales Françaises.
- Lurçat, L. (1983). Le graphisme et l'écriture chez l'enfant. *Revue française de pédagogie*, 65, 7-18.

## Chapitre 3

# Conditions pour l'acquisition de l'écriture

L'écriture manuscrite est une activité motrice *ne*, hautement complexe et différenciée, dont l'élaboration est fragile, la construction longue et difficile. Le développement psychomoteur de l'enfant en est une assise essentielle. Il repose sur la maturation générale du système nerveux, elle-même étroitement liée à l'exercice.

Deux axes de développement jouent un rôle primordial dans le possible avènement de l'écriture manuscrite :

- le *développement général du système nerveux*, couvrant la maturation de la cellule nerveuse, sa myélinisation, la mise en œuvre de connexions neuronales qui conditionnent l'ensemble des régulations tonico-posturales et des coordinations cinétiques ;
- le *développement des activités digitales* *nes*, particulièrement importantes dans l'écriture.

L'âge réel de l'enfant n'est pas forcément un indicateur de sa capacité à « entrer » dans l'écriture. Les performances sont plus vraisemblablement dépendantes du niveau de développement moteur et du degré de maturité du système nerveux. Il semblerait que l'âge idéal pour entreprendre cet apprentissage soit entre 6 et 7 ans, même si, pour un certain nombre d'enfants, il vaudrait mieux attendre 7 ans.

Un certain nombre de paramètres entrent en jeu dans l'apprentissage de l'écriture. Leur maîtrise, plus ou moins relative, a une incidence sur la capacité à écrire. Si certains dépendent de ce développement psychomoteur, d'autres interviennent sur d'autres plans. Entrent en jeu ainsi la capacité de l'enfant à connaître son corps, à l'utiliser de façon latéralisée, à le situer dans l'espace et le temps, en fonction de ses possibilités cognitives et affectives.

## Un corps prêt pour l'écriture

### Sur le plan perceptif

Afin d'être dans les meilleures conditions pour écrire, de bonnes facultés perceptives sont nécessaires. En premier lieu, viennent les aptitudes visuelles. Un enfant qui souffre d'une mauvaise acuité visuelle ou de troubles musculo-visuels, ou qui présente des difficultés d'analyse ou d'attention visuelle, est gêné dans sa prise d'informations.

De même, de médiocres capacités auditives empêchent une prise d'informations orales efficace.

Enfin, une sensibilité au toucher et de bonnes aptitudes sur le plan proprioceptif<sup>1</sup> sont indispensables à la bonne tenue de l'instrument et à la réalisation de l'acte graphique.

## Sur le plan moteur

Pour écrire, l'enfant doit savoir rester immobile, assis correctement, avec un bon soutien tonique général : les pieds au sol, les fesses stables au milieu de la chaise, le dos droit avec les épaules basses, à la même hauteur l'une et l'autre, les bras sur la table, la tête à bonne distance de la feuille.

Le bras utilisé pour écrire doit avoir une force suffisante. L'épaule doit être à même de soutenir le bras et de pivoter autour du coude. Le poignet, à la fois ferme et souple, doit maintenir la stabilité de la main, tandis que les doigts tiennent le crayon avec suffisamment de force pour qu'il soit à la fois « fixé » et mobile, permettant ainsi les mouvements d'inscription.

Le jeu des articulations et des différents groupes musculaires du bras permet la coordination des mouvements nécessaires à l'écriture, en fonction de la force musculaire utilisée. Ils doivent être freinés ou stoppés à volonté pour permettre le jeu des liaisons entre certaines lettres ou des intervalles entre les mots.

## Un corps connu et situé dans son environnement

### Conscience et connaissance du schéma corporel

Pour Paul Schilder<sup>2</sup>, le schéma corporel est l'image tridimensionnelle que chacun a de soi-même. Pour Jean Le Boulch, il est « l'intuition d'ensemble, ou la connaissance immédiate que nous avons de notre corps à l'état statique ou en mouvement, dans le rapport de ses différentes parties entre elles et surtout dans ses rapports avec l'espace et les objets qui nous environnent ».

Pour que l'écriture puisse se déployer, l'enfant doit avoir une bonne conscience de son schéma corporel, car la totalité du corps est concernée par l'acte d'écrire. La main qui écrit est reliée au bras, qui est relié à l'épaule, qui est reliée au torse, et dont dépend plus ou moins la statique de la colonne vertébrale.

Cette conscience du schéma corporel s'acquiert peu à peu, en fonction de la maturation neuromotrice de l'enfant et de son mode de vie. La vie en plein air, la pratique habituelle d'activités physiques favorisent cette maturation. Il en est de même pour l'acquisition de la sensibilité au niveau des doigts et la capacité à les utiliser ensemble ou séparément : les nombreuses activités de jeux

---

1. Sensibilité proprioceptive : à l'origine du sens de la position relative des segments du corps et de l'appréciation de leurs déplacements, de la régulation du tonus musculaire, de la statique et de l'équilibration.

2. Schilder, P., (1886-1940) : psychiatre et psychanalyste autrichien, fondateur de la thérapie de groupe, à l'origine du concept d'« image du corps ».

d'adresse et de bricolage, exercées dans les premières années de la scolarité et à la maison, sont indispensables à ce contrôle digital nécessaire au mouvement de l'écriture.

## Latéralité établie

Pour s'initier à l'écriture, il ne suffit pas que l'enfant possède une exacte notion de son schéma corporel. Il doit aussi affirmer une préférence manuelle, dans la mesure où l'écriture implique l'activité d'une main dominante (l'autre main venant en soutien de la première). C'est généralement autour de 7 ans que cette latéralité s'affirme même si, pour certains enfants, ce processus est plus lent.

La latéralité est dite homogène lorsque le côté dominant est le même pour la main, l'œil et le pied. Ce n'est pas toujours le cas. Ce phénomène n'a pas d'incidence sur les productions mais peut en revanche en avoir sur l'adaptation de la posture.

Il peut y avoir de fausses latéralités, et en particulier des gauchers contrariés et de faux gauchers (droitiers contrariés), par incitation pédagogique, imitation d'un membre de la famille, ou par opposition.

## Structuration spatiale

Ce corps, il faut aussi qu'il puisse être appréhendé dans son rapport à l'environnement. Il doit apprendre à se mouvoir avec aisance mais de façon ordonnée dans un espace structuré, limité. Dans l'écriture, la feuille constitue un espace de travail balisé par des lignes et des marges, où les lettres doivent s'inscrire dans un sens établi.

Au niveau perceptif, afin de copier correctement les lettres, l'enfant doit d'abord en avoir une image globale globale. Il doit aussi identifier les différents éléments qui les composent, leurs proportions, leur orientation pour ne pas risquer de les confondre.

En phase de production, l'enfant doit mémoriser les tracés et pour cela, il a besoin de s'appuyer sur des repères spatiaux tels que les directions (haut, bas, droite, gauche, dessus, dessous), les trajectoires (horizontale, verticale, oblique, courbe, etc.), les distances (longueur, hauteur, largeur, espacement entre les lettres, les mots, respect des marges), les proportions (grand, petit), etc.

## Structuration temporelle

Les notions d'espace sont peu dissociables de celles du temps : c'est pourquoi on parle d'*organisation spatio-temporelle*. Il est très important, pour que l'écriture acquière un rythme personnel et aisé, que la réalité du temps soit bien perçue par l'enfant. Le passé, le présent, le futur se succèdent sans discontinuité ni rupture, le temps s'écoule sans à-coups comme l'écriture, chaque lettre succédant à la précédente sans confusion d'ordre ; ce qui est placé avant et ce qui vient après participent autant de l'espace que du temps.

Le rythme de l'écriture va également entrer en ligne de compte, plus tard, dans l'écriture. Propre à chacun, dépendant du rythme moteur et respiratoire de l'enfant, il doit lui aussi être apprivoisé pour canaliser les freins, les arrêts ou les emballements. C'est sa régulation qui permettra une accélération efficace de l'écriture.

## **Des aptitudes cognitives spécifiques**

Pour utiliser toutes les compétences mises en œuvre dans l'écriture, l'enfant doit déployer une capacité de concentration suffisante et pouvoir soutenir son attention quelques minutes d'affilée.

Il lui faut aussi un niveau intellectuel suffisant. L'analyse du niveau graphique des enfants mentaux est parlante à cet égard. Cependant, le rôle du développement mental est difficile à préciser, car il est fortement intriqué avec le développement psycho- et perceptivo-moteur de l'enfant, avec ses acquisitions scolaires et des paramètres environnementaux tels que le niveau général de la classe ou la pédagogie utilisée.

Le niveau de langage, souvent témoin de l'environnement social intervient aussi dans l'apprentissage graphique. L'enfant a besoin de comprendre le langage ordinaire. Grâce au travail réalisé en phonologie, il doit être capable d'identifier les sons et peu à peu de les convertir en graphèmes. Les sons s'assemblent ensuite pour former des mots, des phrases. L'écriture est langage écrit. Son aisance porte la marque du niveau général d'évolution sur le plan du vocabulaire et des facilités d'expression. L'entité du mot est parfois difficilement perçue chez l'enfant. Les problèmes d'orthographe introduisent des arrêts, des retouches, des hésitations du geste graphique qui perturbent le déroulement du graphisme. Tant que le langage n'est pas maîtrisé, sa traduction écrite est évidemment malaisée. À mesure que le langage traduit plus soupagement la pensée, sa traduction graphique s'automatise.

## **Un développement affectif suffisant et équilibré**

L'aisance affective de l'enfant tant dans sa famille qu'à l'école joue un rôle essentiel dans les différentes phases du développement de son écriture.

Lors de l'apprentissage, il lui faut avoir le désir de grandir et d'écrire. Il doit être suffisamment avancé dans son processus de séparation et d'autonomisation pour pouvoir accéder à la représentation. L'acceptation de la règle et de la norme, et la capacité à se décentrer pour adopter le point de vue de l'autre, sont indispensables à l'acquisition des apprentissages.

L'évolution du graphisme est parfois freinée ou sensiblement altérée par le manque d'autonomie ou des problèmes affectifs dus à des situations personnelles, sociales ou familiales : les enfants instables, opposants, ceux qui manifestent un refus scolaire, ou ceux qui sont timides, isolés, craintifs, développent des graphismes très différents.

# Chapitre 4

## Étapes du développement de l'écriture

Il existe deux manières principales d'appréhender les phases de développement de l'écriture :

- le modèle des trois stades du développement de l'écriture ;
- celui de l'automatisation du mouvement graphique en quatre étapes.

Ces deux approches ont été présentées par Julian de Ajuriaguerra dans son livre *L'écriture de l'enfant* (Ajuriaguerra et al., 1964).

### Les trois stades du développement de l'écriture

La présentation du développement de l'écriture selon le modèle des trois stades est encore couramment utilisée et partagée par un grand nombre de professionnels travaillant au service de l'écriture.

Pour Ajuriaguerra, la croissance de l'écriture comporte trois grandes étapes (figure 4.1) : le stade pré-calligraphique, le stade calligraphique et le stade post-calligraphique. Le passage de l'un à l'autre ne se fait pas de manière linéaire, mais de façon progressive parfois chaotique, marquée par des avancées sur certains plans tandis que d'autres stagnent, voire régressent. L'appartenance à un stade peut donc être plus ou moins marquée ou identifiable. Les données relatives aux âges et aux classes sont indicatives.

### Stade pré-calligraphique (de 6-7 ans à 8-9 ans)

Le stade pré-calligraphique débute avec l'apprentissage de l'écriture en CP et peut s'étendre jusqu'au CM1. À cette période, l'enfant est mobilisé par l'apprentissage des aspects techniques de l'écriture (tenue et guidage du crayon, formation des lettres).

Si le pédagogue a eu le souci de l'enseigner, les enfants parviennent pour la plupart à tenir leur crayon en trépied dynamique (pouce face à l'index avec appui sur le majeur). Les tracés, pour leur part, se caractérisent par des

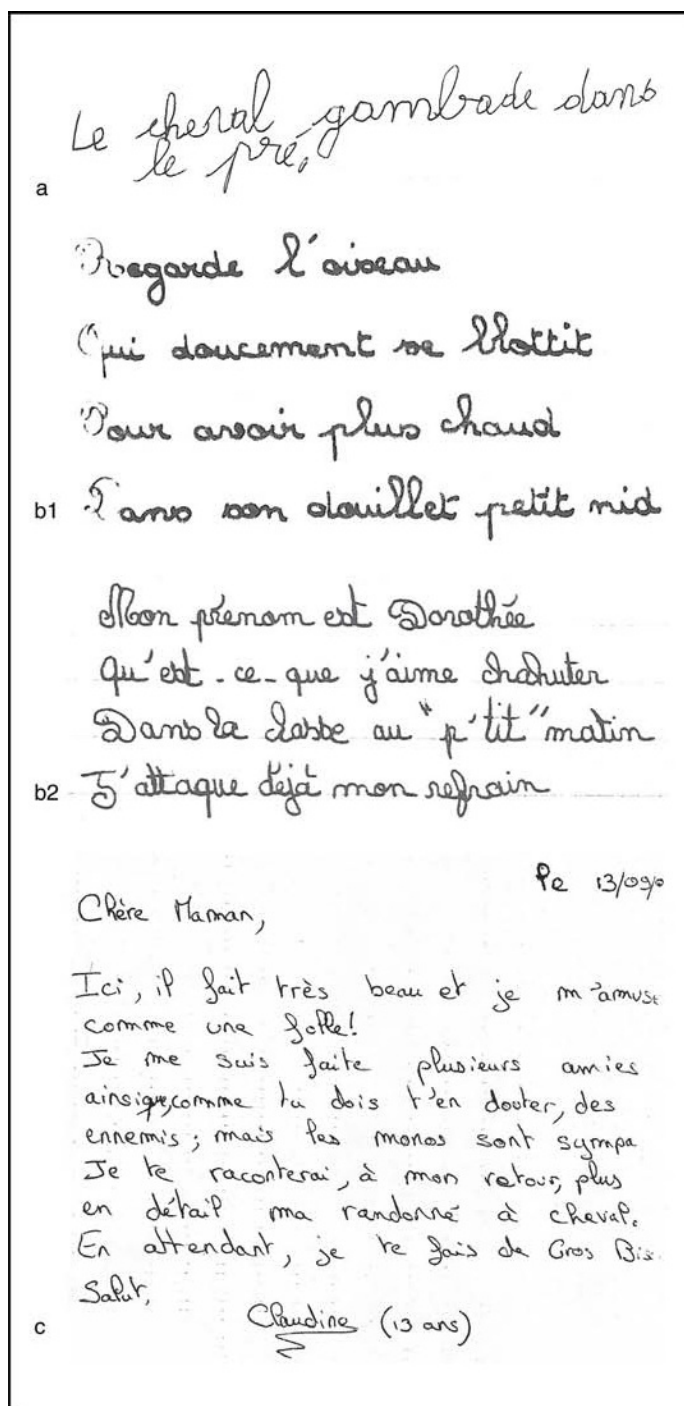


Figure 4.1. Les trois stades de la croissance de l'écriture selon Ajuriaguerra.

- (a) Stade pré-calligraphique : garçon, 6 ans, 6 mois, CP.
- (b) Stade calligraphique : filles, 10 ans, CM2.
- (c) Stade post-calligraphique : fille, 13 ans, 5<sup>e</sup>.



difficultés motrices liées à un développement moteur encore insuffisant qui nuisent au respect des exigences du modèle calligraphique :

- les traits droits sont cassés, arqués, tremblés, retouchés ;
- les courbes sont cabossées, anguleuses, mal ou trop fermées, le geste étant mal ajusté dans sa trajectoire (figure 4.2) ;
- la dimension et l'inclinaison des lettres restent mal contrôlées ;
- les liaisons entre les lettres sont difficiles ou maladroites ;
- la ligne de base ne parvient pas à être droite : elle se casse, ondule, monte, mais le plus souvent descend exagérément (figure 4.3) ;
- les marges – lorsqu'elles ne sont pas imposées par le support – sont mal respectées, absentes, inégales, excessives.

L'enfant contrôle son tracé *a posteriori* (on parle de contrôle rétroactif) grâce aux informations transmises par ses yeux (feedback visuel), par le toucher et le mouvement d'écriture (contrôle tactilo-kinesthésique).

Durant la phase pré-calligraphique, on observe progressivement une réduction de la dimension des tracés et une capacité d'accélération dues à l'exercice régulier de l'écriture.

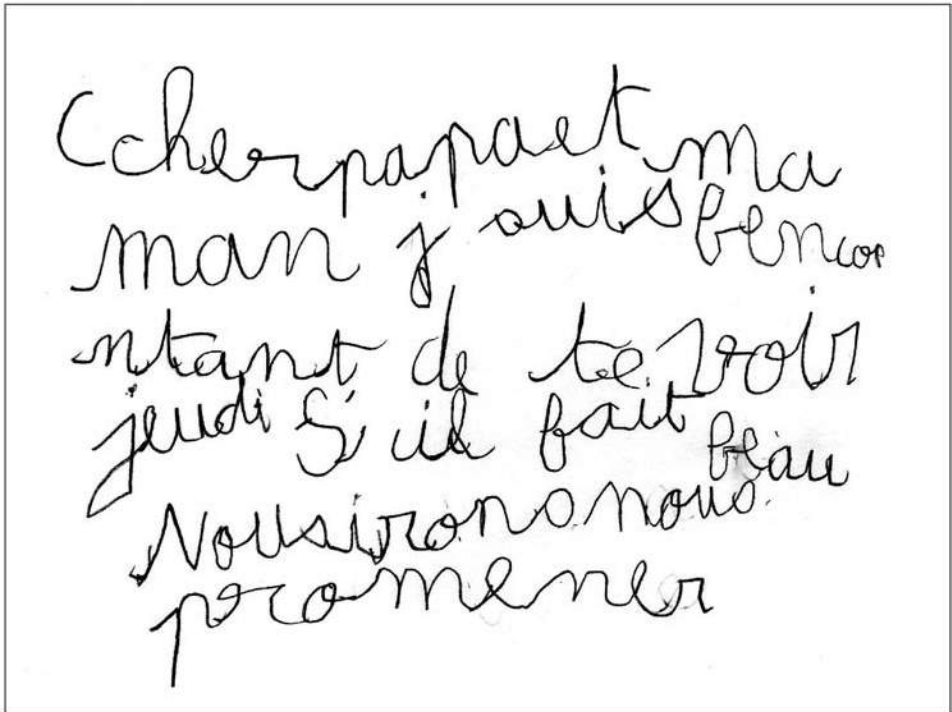


Figure 4.2. Garçon, 6 ans, CP. Rentre des États-Unis, où il a appris à écrire en script.

Les premiers contacts avec l'écriture cursive sont très difficiles : tremblements, cabossages, mauvais ajustement de la trajectoire.

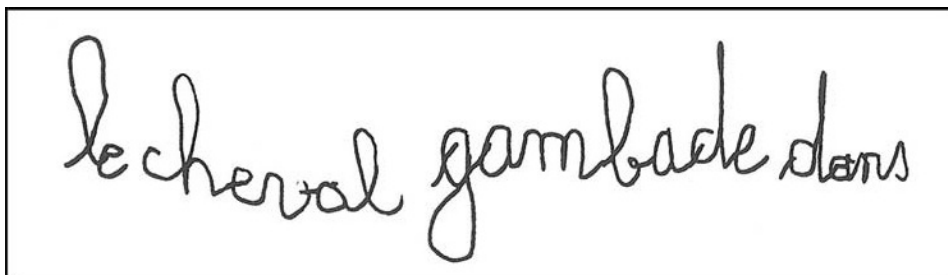


FIGURE 4.3. **Garçon, 6 ans, n de CP. Stade pré-calligraphique.**

Enfant appliqué. Liaisons maladroites, ligne de base cassée, dimension mal contrôlée.

## Stade calligraphique (de 8-9 ans à 12 ans)

Au cours d'une seconde étape, l'enfant parvient à une sorte d'équilibre graphique général, marqué par une relative maîtrise du geste et l'élimination des principales difficultés motrices. C'est le stade calligraphique.

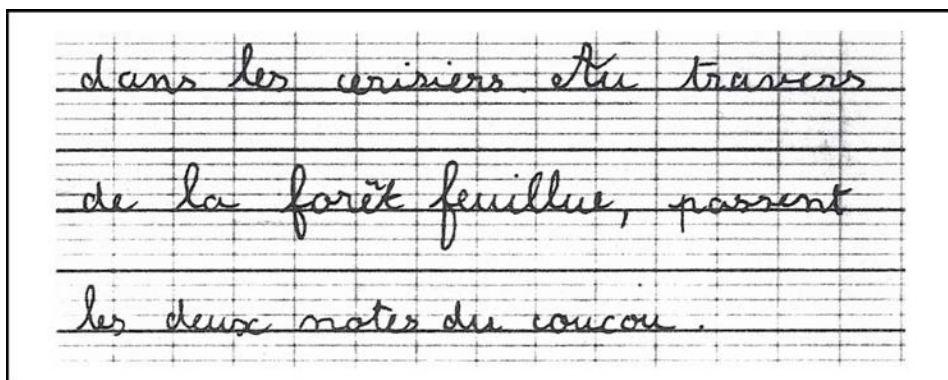


Figure 4.4. **Fille, 9 ans, CM1.**

Standards calligraphiques bien intégrés, zone médiane régulière, la pression est bonne, le trait est ferme.

L'enfant est parvenu à maîtriser les principales difficultés liées à la tenue et au guidage de l'instrument (figure 4.4) :

- débarrassée de ses maladresses majeures, l'écriture s'assouplit, se lie, se régularise ;
- les lettres sont quasiment conformes au modèle ;
- les modes de liaison sont mis en place de manière analogue par la plupart des enfants, sans provoquer de modifications des lettres. Lorsqu'il n'y a pas de liaison possible, le « collage » dissimule habilement les levers de plume ;
- les lignes sont droites, régulièrement espacées ;
- les marges sont correctement aménagées.

Durant cette phase, l'enfant commence à élaborer une image mentale de son mouvement d'écriture qui va lui permettre de passer d'une stratégie de production rétroactive à une stratégie proactive. Si ce phénomène permet une accélération, il peut avoir pour corollaire une perte de précision au niveau des tracés.

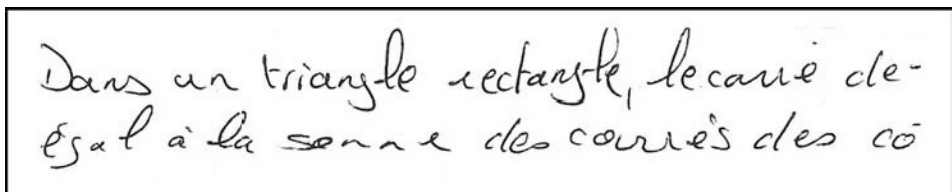
Le passage par le stade calligraphique est essentiel pour le développement de l'écriture. De lui dépend la capacité à produire des formes claires avec un geste bien ajusté. Le jeu de l'inscription et de la progression est équilibré. Il constitue le socle à partir duquel l'écriture pourra s'aménager et évoluer favorablement. Demander à l'enfant de recopier fidèlement le modèle calligraphique permet de l'accompagner et de le guider dans cet exercice d'équilibre. Une pratique suffisante est nécessaire pour parvenir à une réelle maîtrise.

Certains enfants n'atteignent jamais ce stade en raison d'un manque de respect plus ou moins délibéré des normes enseignées, de difficultés d'ordre affectif, attentionnel, moteur, perceptif, cognitif, ou du langage.

Dans une étude effectuée à partir d'écritures collectées en 2010 et dont les résultats sont parus récemment (Gavazzi-Eloy et al., 2014), Adeline Eloy a montré que moins de 10 % des enfants reproduisaient le modèle calligraphique après trois ans d'apprentissage. Carences ou modification des objectifs pédagogiques, difficultés propres au scripteur, il est certain que la période pendant laquelle l'écriture de l'enfant est proche du modèle calligraphique est actuellement plus courte, si elle existe, que dans le modèle présenté par Ajuriaguerra. La phase suivante intervient beaucoup plus rapidement et peut se rencontrer dès le CM1 ou le CM2.

## Stade post-calligraphique (à partir de 12 ans)

L'équilibre du stade calligraphique est souvent remis en cause dans le stade post-calligraphique (figure 4.5). Deux paramètres principaux sont à l'origine des modifications intervenant durant cette période.



**Figure 4.5. Garçon, 13 ans, 4<sup>e</sup>. Début de personnalisation des formes et de la liaison, par une combinaison d'écritures scripte et cursive.**

La vitesse entraîne des inégalités de dimension et d'inclinaison, la forme tend à se déstructurer.

Tout d'abord, l'exigence de vitesse. Une fois au collège, l'écriture calligraphique peut sembler trop lente. Le rythme des cours s'accélère, les contenus ne sont plus copiés au tableau. Il s'agit pour les jeunes de saisir l'essentiel de l'enseignement et de le traduire en mots de façon plus ou moins personnelle. Dans ce contexte, il est important que l'écriture et l'orthographe soient le plus automatisé possible pour décharger les capacités attentionnelles.

Intervient aussi, dans les modifications de l'écriture, une recherche d'identité personnelle. Les jeunes peuvent trouver les formes calligraphiques trop scolaires, trop enfantines, ou les techniques de liaisons insuffisamment efficaces ou rapides. Ils cherchent à lier plus et mieux mais aussi à forger leur propre écriture, leur propre identité graphique. Cette recherche tend à modifier la forme des lettres, à la simplifier, à la personnaliser. Elle n'est possible que si le sujet s'affranchit des exigences calligraphiques. Pour qu'elle soit efficace et parvienne à concilier qualité et vitesse, il faut :

- un certain niveau intellectuel et culturel ;
- une activité graphique suffisamment fréquente ;
- une connaissance adaptée des règles calligraphiques pour être à même de discriminer les personnalisations permettant de gagner en efficacité et vitesse tout en préservant la clarté et la lisibilité.

Dans le contexte de passage réduit ou inexistant par le stade calligraphique, évoqué plus haut, l'enfant est laissé seul pour mener sa recherche d'équilibre. Les choix peuvent être plus ou moins adaptés, accordant une importance démesurée à la vitesse par rapport à la forme, ou inversement.

Pour qualifier cette période, Ajuriaguerra parle de « crise de l'écriture » ou de temps des « personnalisations ». Le scripteur utilise essentiellement le contrôle proactif pour orienter son geste graphique, tandis que le feedback visuel sert à vérifier l'ordonnancement spatial de l'écriture.

Les modifications intervenant au stade post-calligraphique peuvent se faire en douceur ou entraîner une rupture dans l'équilibre trouvé auparavant. Face à des difficultés d'écriture présentes durant les années de collège ou de lycée, il faut s'interroger sur la genèse de ces difficultés : sont-elles présentes depuis le primaire ou sont-elles apparues au collège sous la pression des nouvelles contraintes ?

La transformation post-calligraphique de l'écriture traduit en même temps la croissance générale de l'individu et la qualité de sa personnalisation. La persistance du modèle scolaire chez l'adulte mérite d'être considérée. En revanche, toute personnalisation trop rapide de l'écriture doit alerter car elle peut dissimuler une difficulté à tracer des formes.

L'enfant dysgraphique n'a généralement pas suivi les étapes classiques de développement de l'écriture manuscrite. Il n'a pas atteint le stade calligraphique, n'est pas parvenu à trouver dans l'apprentissage un équilibre entre l'inscription et la progression, entre les formes et la vitesse. Son écriture a évolué comme elle a pu, à partir de bases incertaines et mal établies.

Mais l'écriture peut aussi avoir évolué de manière régulière, et se détériorer à l'adolescence sous la pression de facteurs extérieurs, comme la vitesse.

## L'automatisation du mouvement graphique en quatre étapes

Dans *L'écriture de l'enfant*, Ajuriaguerra présente également quatre étapes descriptives de l'automatisation du mouvement graphique. Si la présentation en trois stades permet d'évaluer où se situe l'écriture de l'enfant en termes de développement, à partir d'un écrit, c'est l'observation du mouvement graphique qui permet d'évaluer le degré d'automatisation d'une écriture.

### Lettre à lettre

Ainsi, selon Ajuriaguerra, dans un premier temps, l'écriture est tracée lettre à lettre (figure 4.6) voire par juxtaposition de traits pour une même lettre. Le mouvement est alors dit « décomposé ». Le rythme est lent à très lent et permet l'observation des différents gestes qui se succèdent sans être encore coordonnés.

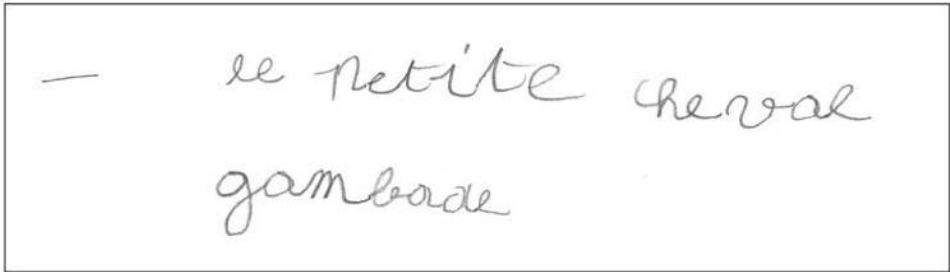


FIGURE 4.6. Fille, 6 ans, 11 mois, CP. La phrase modèle est copiée lettre à lettre.

### Séquences de deux à trois lettres

Petit à petit, l'enfant parvient à écrire des séquences de deux à trois lettres successives (figure 4.7) puis a besoin de bouger sa main ou la soulever pour progresser

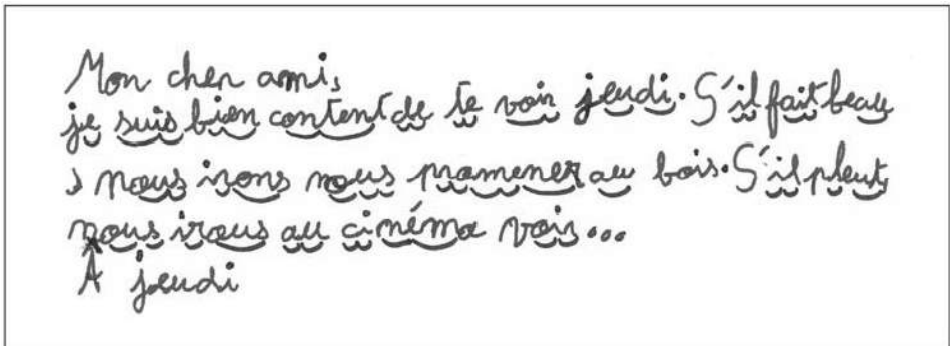


FIGURE 4.7. Fille, 7 ans, 8 mois, CE2.

Inscription par séquences de deux à trois lettres que l'on observe soit par les ruptures de continuité soit par les points épaissis du trait marquant des arrêts.

en se référant au modèle. Le geste est encore lent, même s'il commence à gagner en efficacité : il est alors « hésitant ».

## Deux à trois mots de suite

Dans une troisième étape, la vitesse d'exécution augmente. On observe encore des arrêts ponctuels qui rompent la continuité et qui servent à rectifier une lettre, à corriger l'orthographe ou à vérifier l'exactitude de la copie mais l'enfant est capable d'écrire deux à trois mots d'affilée (figure 4.8). Le geste est « semi-automatisé ».

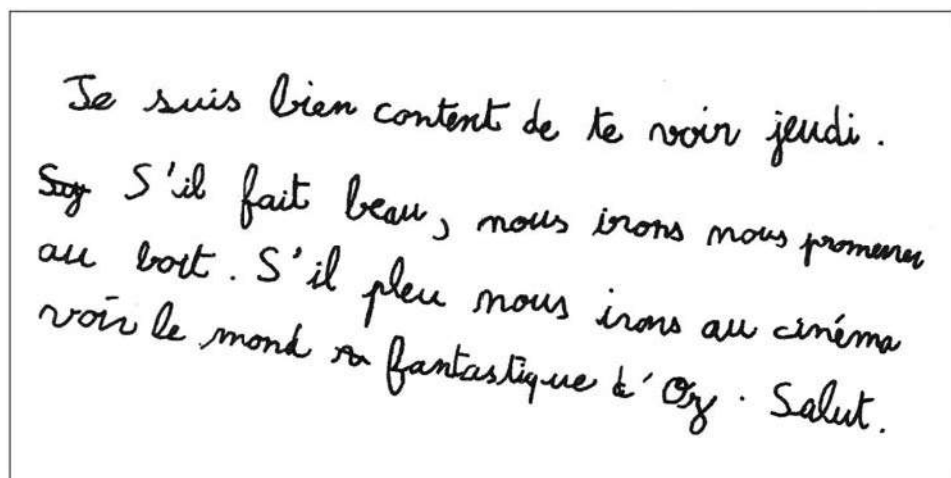


Figure 4.8. Garçon, 9 ans, 5 mois, CM1.  
Capacité à écrire deux-trois mots d'affilée.

## Écriture automatisée

Pour finir, lorsque le mouvement coule naturellement, que les lettres sont tracées régulièrement avec une liaison bien maîtrisée, le geste est « automatisé » (figure 4.9). Notons que cela n'est véritablement possible que lorsqu'il n'y a plus d'hésitations orthographiques.

Cette présentation est étayée par P. Zesiger (1995) qui suggère que l'acquisition de l'écriture est marquée par l'élargissement du programme moteur. D'abord capable de produire des traits isolés, l'enfant, peu à peu, produit des lettres puis des séquences de lettres et enfin des mots. Zesiger affirme que dès l'âge de 9 ans, il est capable de garder en mémoire une séquence de 6 lettres alors qu'à 8 ans, il a encore besoin de revenir au modèle.

Chez certains enfants, les processus perceptivo-moteurs de planification, programmation et exécution du geste graphique sont plus ou moins défaillants. Ils ne permettent pas le déploiement d'une écriture automatisée et produisent des séquences fréquemment interrompues par des ratures et/ou des retouches.

La bonne évolution de l'écriture dépend des possibilités motrices qui évoluent avec l'âge et la pratique, mais aussi du développement des capacités de prévision et d'anticipation du geste.



FIGURE 4.9. **Garçon, 12 ans, 6 mois, 5<sup>e</sup>.**  
Écriture régulière, geste automatisé.

## Références

- de Ajuriaguerra, J., Auzias, M., Coumes, F., Denner, A., Lavondes-Monod, V., Perron, R., & Stambak, M. (1964). *L'écriture de l'enfant. Vol. 1, L'évolution de l'écriture et ses difficultés*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, réédition 1989.
- Gavazzi-Eloy, A., et al. (2014). *Évaluation des difficultés d'apprentissage de l'écriture chez l'enfant. Échelle ADE*. Bruxelles: Éditions De Boeck/Solal.
- Zesiger, P. (1995). *Écrire. Approches cognitive, neuropsychologique et développementale*. Paris: PUF, collection « Psychologie et sciences de la pensée ».



# Chapitre 5

## Composantes de l'écriture manuscrite

### Les quatre éléments

L'écriture manuscrite provient de la combinaison de quatre éléments principaux<sup>1</sup> : le **trait**, la **forme**, la **trajectoire** et l'**espace**. Ces paramètres s'articulent entre eux pour former une structure unique et personnelle. Ainsi, dans un **espace** (la feuille) occupé de façon spécifique, le **trait** sert à matérialiser des **formes** qui s'enchaînent et progressent de gauche à droite en formant des lettres puis des mots selon une **trajectoire** propre à chaque individu.

L'observation détaillée de ces quatre éléments permet d'analyser une écriture avec finesse, de l'appréhender dans ses différentes composantes et ainsi de mieux déterminer si elle pourra ou non remplir ses fonctions tant à court qu'à moyen ou long terme.

### Le trait

Dès l'âge de 18 mois, l'enfant inscrit ses premières traces, verticales puis horizontales, productions spontanées, purement motrices. Peu à peu, les mouvements se coordonnent de façon plus ou moins volontaire, et les gribouillis prennent forme.

Avec la maturation des fonctions motrices puis perceptives et représentatives ou symboliques, l'enfant peut tracer ses premières lettres puis ses premiers mots. Son trait peut être comparé à un fil qui matérialise les lettres et les relie entre elles, un fil qui se casse ou se déroule de manière continue.

Le trait résulte de l'énergie que le scripteur met en œuvre face à la résistance que lui oppose le papier. Si autrefois, avec les pleins et les déliés, il faisait partie intégrante de l'enseignement de l'écriture, ce n'est plus le cas aujourd'hui et il est à l'heure actuelle, spontané, très personnel, dépendant de l'outil utilisé et de la force mise en jeu.

---

1. Pour un exposé précis et détaillé, on peut se reporter à l'ouvrage de Gavazzi-Eloy (2006).

On l'observe dans sa texture et son appui :

- En ce qui concerne la texture, on parle de trait fin ( [gure 5.1](#)) ou large ( [gure 5.2](#)), net, nourri<sup>2</sup> ou pâteux<sup>3</sup>.

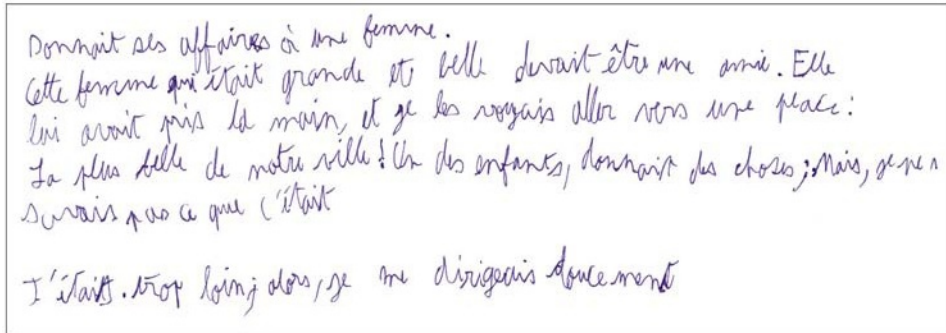


Figure 5.1. Garçon, 12 ans, 4<sup>e</sup>. Trait fin.

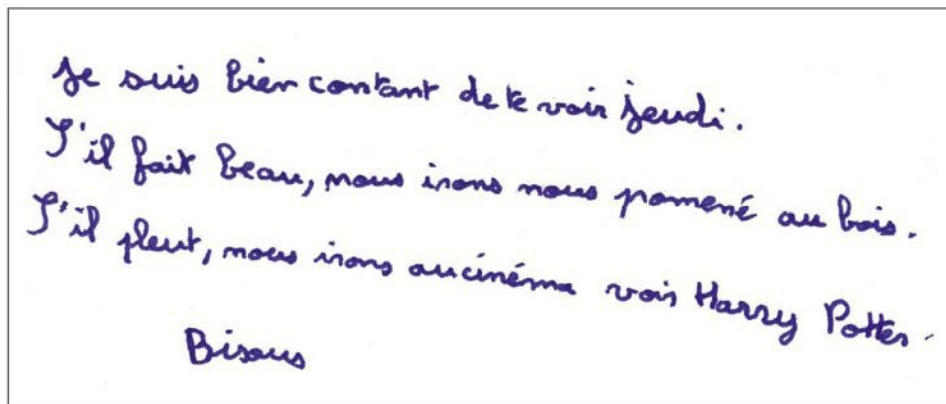


Figure 5.2. Garçon, 10 ans, 2 mois, CM2. Trait large.

• De même, on qualifie l'appui en observant s'il est léger ou fort (appuyé), inégal, ou en sillon c'est-à-dire d'une pression importante et constante. On regarde également si les appuis sont portés sur les gestes descendants, tracés en extension des doigts (ce qui est la norme), ou inversés (portant sur les gestes ascendants), traduisant ainsi un dosage inapproprié de la force. L'appui est ressenti en passant la main sur l'envers de la feuille.

2. Trait nourri : le trait est bien encre et suffisamment appuyé avec des bords bien délimités. Le trait nourri est un compromis entre l'écriture fine et épaisse.

3. Trait pâteux : trait uniformément large de plus d'un demi-millimètre avec des bords un peu imprécis qui apparaissent comme un peu frangés. La trame n'est ni serrée, ni dense. Le trait est ouvert et perméable. Sous ce trait, on voit la couleur blanche du papier.

Dans les tests actuels d'évaluation de l'écriture, le trait fait l'objet de peu de critères d'appréciation, il est néanmoins important de l'observer avec précision car il joue un rôle non négligeable dans la fluidité et la rapidité du geste graphique, dans la clarté et la précision des tracés.

## La forme

L'acquisition de la forme repose sur un apprentissage structuré, long et souvent difficile. La forme est un dessin de la lettre, qui obéit à certains codes d'aspects visuels ou de trajectoire et devient représentatif. Elle permet ainsi de tracer des lettres, des mots, des phrases lisibles tant par le scripteur que par le lecteur. L'écriture peut ainsi remplir ses fonctions de mémorisation et de communication. Au cours de l'apprentissage, chaque enfant progressivement et plus ou moins consciemment privilégie certains gestes dont la répétition détermine son identité graphique.

Les caractéristiques des formes des lettres sont établies de façon précise par les normes calligraphiques. La forme d'une écriture est évaluée en fonction du respect de ces normes et des proportions de ses diverses composantes.

## Quelques caractéristiques de forme

Les formes peuvent être claires, simples (voire simplifiées), calligraphiques ou personnalisées, compliquées, imprécises, etc.

Elles sont le produit de l'agencement successif de droites et de courbes, de mouvements de flexion et d'extension des doigts.

Dans certaines écritures, ces deux pôles sont équilibrés, mais on peut aussi détecter une dominante de l'un sur l'autre. L'écriture est alors bâtonnée (figure 5.3) ou arrondie (figure 5.4). On peut également qualifier une écriture d'anguleuse (figure 5.5) lorsque les courbes sont remplacées par des angles.

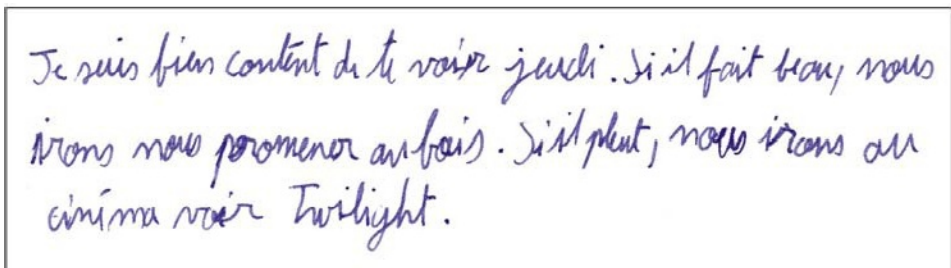


Figure 5.3. Garçon, 12 ans, 6<sup>e</sup>. Écriture bâtonnée.  
Tracés réduits à des bâtons.

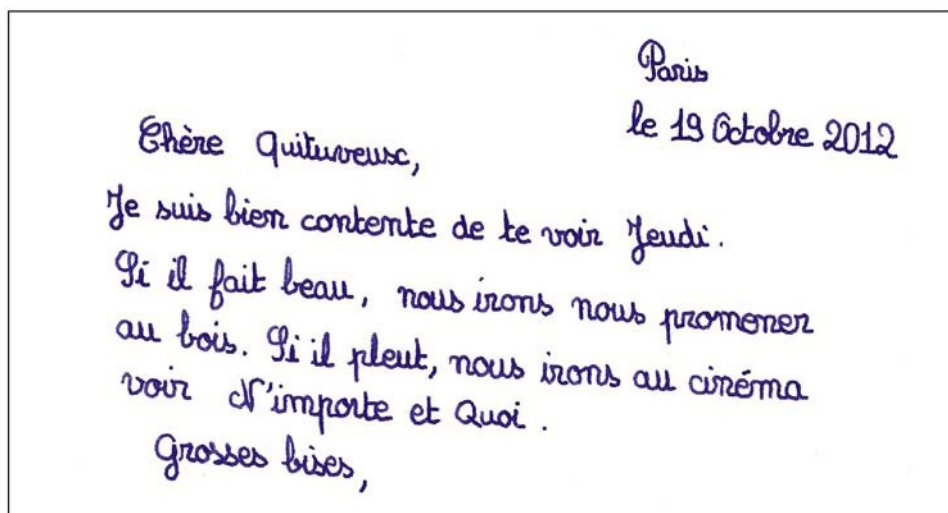


Figure 5.4. Fille, 10 ans, CM2. Écriture arrondie.  
Dominante de courbes et très grande lenteur.

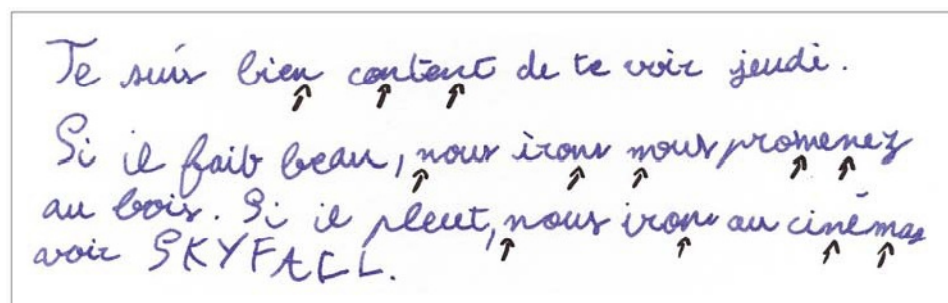


Figure 5.5. Garçon, 10 ans, CM2. Écriture anguleuse.  
Arrivée sur la ligne de base avec un trait droit, angulation des arcades.

## Dimensions et proportions des formes

### La hauteur des lettres

En ce qui concerne la hauteur, l'écriture se déploie dans trois zones (figure 5.6). Le cœur est la zone médiane, zone centrale reposant sur la ligne de base de l'écriture et dans laquelle on trace les petites lettres (*a, c, e, i, m, n, o, u...*). Cette zone se prolonge vers le haut pour donner des lettres dites à hampes ou montantes (*b, d, h, l...*) ou vers le bas pour les lettres dites à jambages ou descendantes (*g, j, p, q...*). La seule lettre s'inscrivant dans les trois zones est le « f ».



Figure 5.6. Les trois zones de l'écriture et proportion des lettres dans ces trois zones.

La dimension moyenne de l'écriture au niveau de la zone médiane se situe entre 1,5 et 2,5 mm. Pour mémoire, l'interligne des cahiers utilisant la réglure Sèyès est de 2 mm. L'écriture est dite petite en deçà de 1,5 mm, grande entre 2,5 et 4 mm. Au-delà, elle est exagérée. La régularité dans la dimension de l'écriture en zone médiane est un bon indicateur de la stabilité et de la qualité de cette écriture.

Les hampes et les jambages se dé nissent à partir de la zone médiane. En théorie, les jambages doivent avoir une hauteur équivalente à trois fois la hauteur de la zone médiane (zone médiane incluse). Il en va de même pour les hampes excepté pour le *d* et le *t* (deux fois, zone médiane incluse). Le respect des proportions favorise la lisibilité et évite les confusions de lettres dues à une diminution des hampes et des jambages ou des agrandissements en zone médiane (exemple : confusion *e-l*). En pratique, ces proportions ne sont respectées que de façon approximative, l'écriture n'en est pas moins lisible. En fonction de la taille des hampes et jambages, on parle d'écriture « basse » ( gure 5.7) lorsqu'ils sont raccourcis, ou « prolongée » ( gure 5.8) dans le cas contraire.

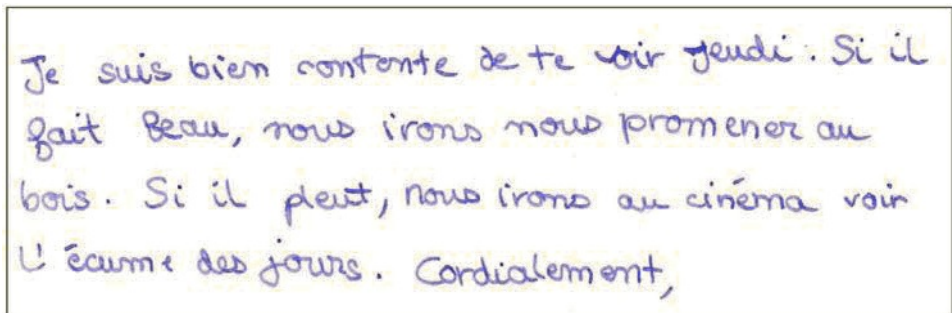


Figure 5.7. Fille, 13 ans, 8 mois, 3<sup>e</sup>. Écriture basse.

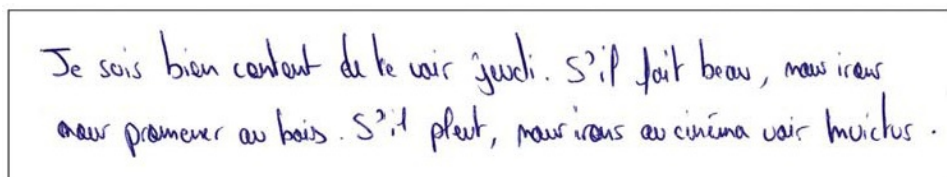


Figure 5.8. Garçon, 14 ans, 9 mois, 3<sup>e</sup>. Écriture prolongée haut.

### La largeur des lettres

En ce qui concerne la largeur, la taille des lettres n'est pas dénie. Elles doivent normalement être plus hautes que larges. Un bon équilibre entre les deux axes est conseillé. Si les lettres s'étirent trop sur l'axe horizontal, on parle d'étalement ( [gure 5.9](#)) et à l'opposé d'étrécissement ( [gure 5.10](#)).

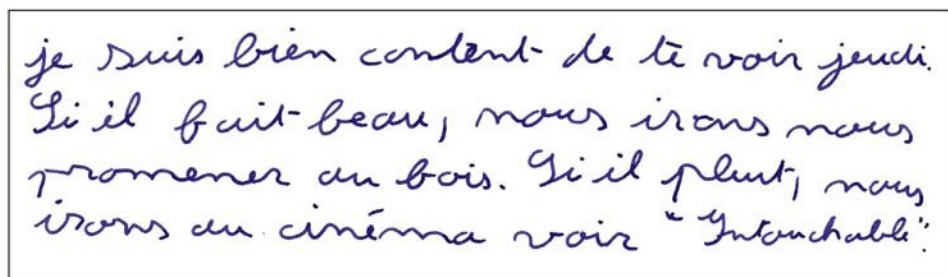


Figure 5.9. Garçon, 13 ans, 2 mois, 4<sup>e</sup>. Écriture étalée.

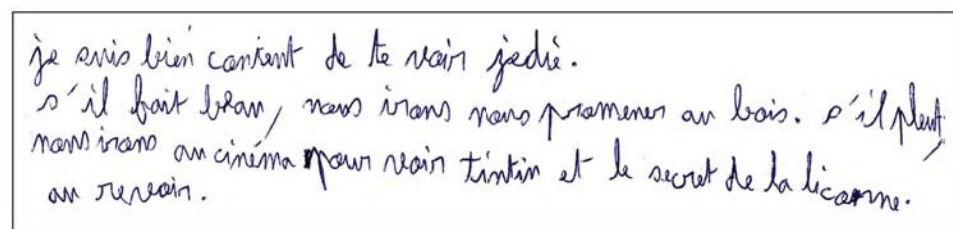


Figure 5.10. Garçon, 9 ans, 8 mois, CM1. Écriture étrécie.

### La trajectoire de l'écriture cursive

La trajectoire concerne le déroulement de l'écriture cursive de gauche à droite. Son étude détermine comment est gérée la « continuité » du geste graphique mais aussi quelle est l'orientation de l'écriture, au niveau des lettres elles-mêmes et au niveau de la tenue de ligne.



## La continuité du geste ou liaison

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 4, au début de l'apprentissage, l'enfant écrit lettre à lettre, lentement. Il n'y a pas de continuité dans son geste. La liaison interlettres n'est pas acquise. C'est l'évolution de la maturité motrice et des capacités de planification qui lui permettent peu à peu de les lier entre elles de façon harmonieuse. L'écriture acquiert progressivement un rythme personnel grâce aux continuités et arrêts du trait graphique. Cependant, il est important de noter qu'aujourd'hui les règles de liaison des lettres entre elles sont rarement enseignées. Pour mémoire, toutes les lettres peuvent être liées mais cette liaison est obligatoirement interrompue pour tracer les lettres rondes (*a, c, d, g, o, q*) afin d'en respecter le point de départ et le ductus (sens de tracé). C'est donc souvent de lui-même, par imitation ou tâtonnement, que l'enfant développe son propre mode d'agencement des lettres entre elles, mode qui ne permet pas toujours la préservation de la lisibilité du mot.

Selon la façon dont les lettres sont reliées entre elles, l'écriture est liée (figure 5.11), juxtaposée<sup>4</sup> (figure 5.12) ou groupée<sup>5</sup>.

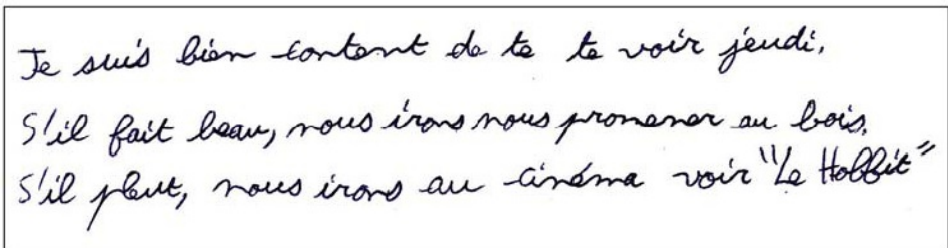


Figure 5.11. Garçon, 13 ans, 2 mois, 4<sup>e</sup>. Écriture liée.

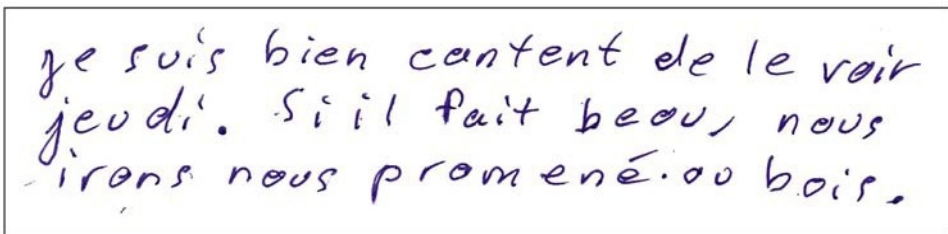


Figure 5.12. Garçon, 10 ans, 6 mois, CM2. Écriture scripte, juxtaposée.

4. Écriture juxtaposée : les lettres sont séparées les unes des autres à l'intérieur des mots. Le script est un mode d'écriture juxtaposée.

5. Écriture groupée : les lettres sont jointes par groupe en nombre variable.



Il est rare que la progression de l'écriture de gauche à droite se fasse de façon totalement lisse même chez l'adulte. Son déroulé peut être interrompu ou perturbé par des soudures, saccades, télescopages, retouches, etc. L'optimisation de la liaison constitue un des critères de bon développement de l'écriture.

## L'orientation des lettres

L'écriture est normalement verticale. On peut cependant trouver des écritures renversées vers la gauche ou inclinées vers la droite, ainsi qu'une combinaison de ces différentes orientations. Une légère irrégularité d'orientation est normale chez l'enfant mais elle traduit, lorsqu'elle est forte, une mauvaise maîtrise du geste graphique.

## La direction du tracé ou tenue de ligne

Dans la progression gauche-droite de l'écriture, on observe chez certains enfants des lignes sinueuses, cassées (figure 5.13), des mots dansants, etc. Ces facteurs

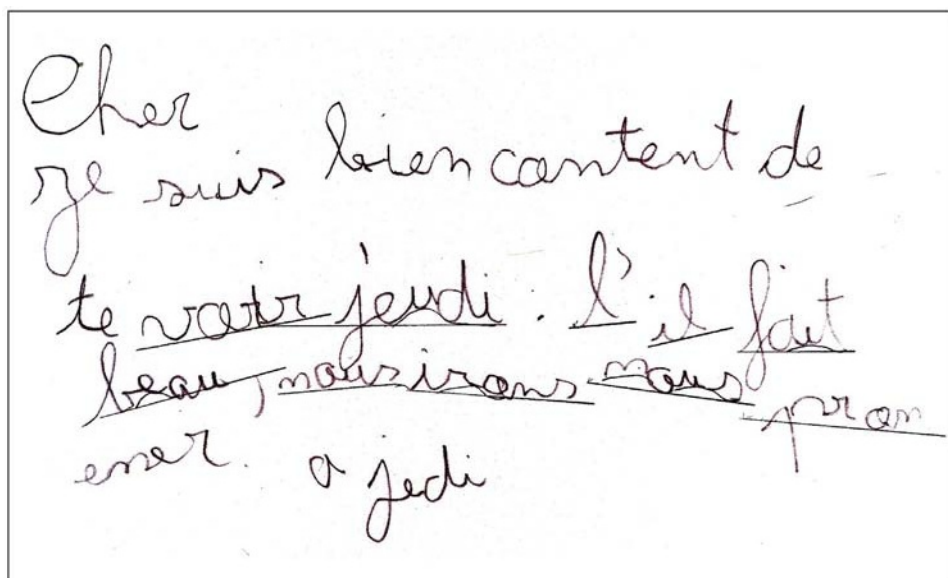


Figure 5.13. Fille, 6 ans, 7 mois, CP. Ligne cassée, fluctuante avec des mots dansants.

sont normaux en début d'apprentissage, mais ils peuvent traduire l'existence de déficits visuo-spatiaux ou un trouble de la coordination des mouvements d'inscription et de progression lorsqu'ils persistent.

## L'espace ou l'organisation de la feuille

L'écriture manuscrite s'inscrit dans un champ graphique (la feuille). La manière dont les masses graphiques sont réparties dans cet espace conditionne la clarté et à la lisibilité du texte. L'organisation de la feuille concerne l'espace extérieur c'est-à-dire la mise en page, les marges, les paragraphes avec les alinéas, l'espacement entre les lignes, et enfin l'espacement entre les mots qui devrait être de la largeur de deux minuscules.

### L'espace extérieur

À l'école, l'élève a peu de liberté en ce qui concerne la gestion de cet espace. Dans ses cahiers, le cadre est balisé par les marges. Les lignes sont tracées. L'enseignant donne même parfois des indications quant à la manière de disposer la date, les titres, les alinéas. C'est seulement en faisant écrire sur papier blanc qu'il est réellement possible de percevoir une façon plus personnelle d'appréhender cet espace. Il peut être ordonné ou non, espacé entre les lignes ou enchevêtré lorsqu'une ligne vient buter sur la ligne supérieure ou inférieure.

### L'espace intérieur

Au début de l'apprentissage, l'enfant maîtrise mal son geste ; il a du mal à le planifier et n'arrive pas à anticiper la succession des mots. Les espaces intermots sont irréguliers. Au fur et à mesure de l'intégration du mouvement cursif, ils se régularisent. On dit que l'écriture est « compacte » lorsqu'il y a peu de blanc entre les mots, ou « aérée » (figure 5.14) à l'opposé.

C'est par l'observation régulière et l'analyse précise des caractéristiques techniques de l'écriture manuscrite que se forme le regard du graphothérapeute. La connaissance approfondie des quatre éléments qui la composent aide à mieux appréhender les équilibres ou déséquilibres de l'écriture.

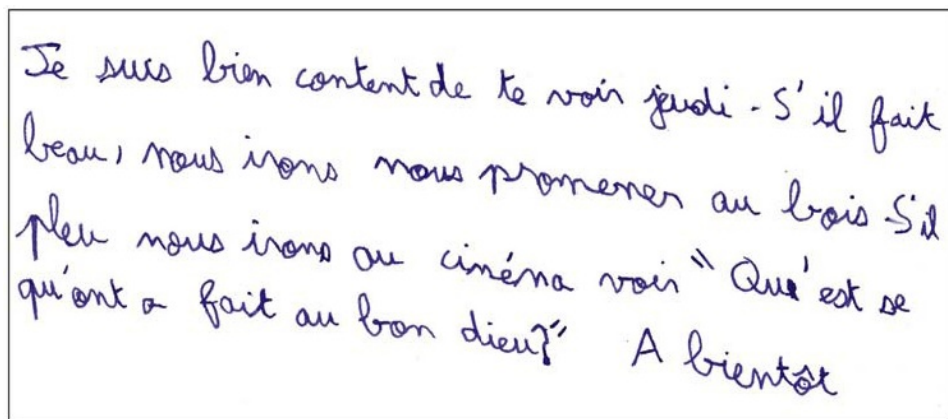


Figure 5.14. Garçon, 11 ans, 4 mois, 6<sup>e</sup>. Écriture aérée.

Les mots sont bien isolés les uns des autres, mis en valeur par l'espace.

## Référence

Gavazzi-Eloy, A. (2006). *L'écriture à l'école primaire, Enjeux d'un bon apprentissage de la graphie, Dif cultés et remédiation*. Paris : Éditions Magnard, pp. 68-99.

# Chapitre 6

## Déficiences de l'écriture manuscrite

On parle d'écriture déficiente lorsqu'elle est difficilement lisible, peu soignée, trop lente, fatigante ou douloureuse, ou lorsqu'elle ne répond pas aux attentes du scripteur. Ces symptômes peuvent entraîner une résistance, voire un refus de l'écriture. Ce sont des signaux d'alerte qui peuvent relever de simples difficultés transitoires ou d'une dysgraphie.

### Dysfonctionnements de l'écriture manuscrite

#### Écriture difficilement lisible, voire peu soignée

L'écriture est difficilement lisible (figure 6.1) lorsque les lettres sont mal formées, imprécises ou leur tracé trop éloigné de la norme calligraphique. La conduite du trait est inégale avec une liaison interlettres mal maîtrisée qui ne favorise pas l'identification du mot. À ces aspects, peut s'ajouter un manque de soin (ratures, taches ou coulées d'encre, mise en page non structurée). Le professeur peut refuser de corriger la copie ou enlever des points en raison de l'ambiguïté de certains tracés ou de sa lassitude à lire des copies peu engageantes.

L'écriture est parfaitement lisible lorsque chaque lettre est lue et reconnue sans avoir besoin de recourir à la divination, lorsque le mot ressort comme un tout sur le blanc de la page. Un étranger ne parlant pas notre langue mais connaissant notre alphabet doit être capable de recopier un texte sans erreur, sans même comprendre le sens de ce qui est écrit.

#### Écriture lente

L'écriture est perçue comme lente (figure 6.2) lorsqu'elle ne parvient pas à suivre le rythme attendu. En classe, l'enfant n'a pas le temps de recopier sa poésie ou sa leçon. Il ne termine pas ses exercices ou ses évaluations en temps voulu. À la maison, il passe trop de temps à réaliser son travail écrit. Cette lenteur peut être le résultat d'un certain perfectionnisme, d'une recherche de précision. La forme est reproduite aussi parfaitement que possible, avec minutie au détriment de la progression et de l'avancée du tracé. Le désir de bien (de trop bien) faire, freine l'écriture de l'enfant et le retarde par rapport au reste de la classe, ce qui peut le mettre en échec.

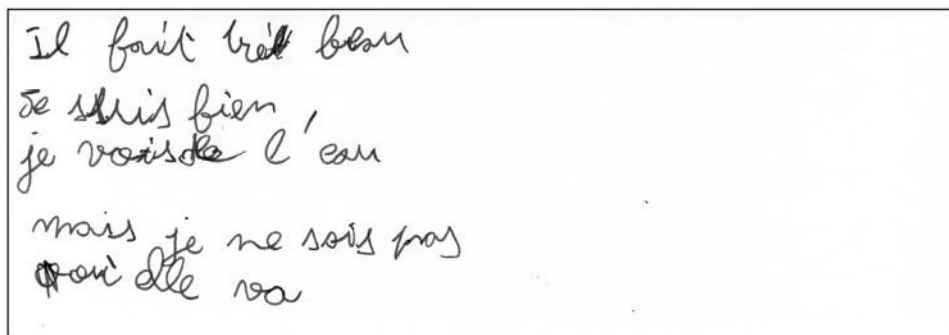


Figure 6.1. Garçon, 9 ans, 9 mois, CM2.

Écriture difficilement lisible (lettres ambiguës, mauvaises proportions), peu soignée (ratures, retouches).

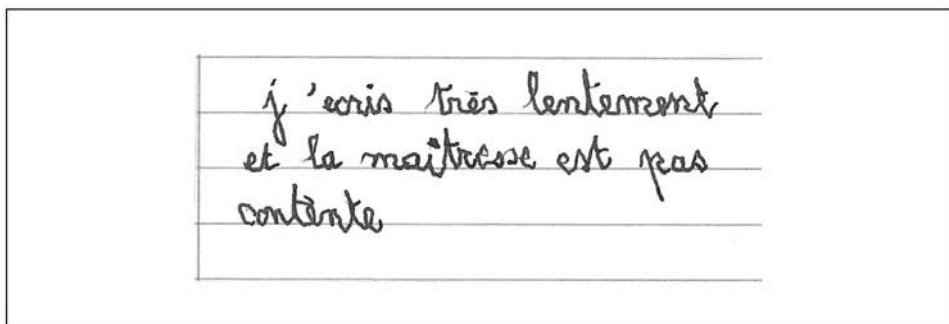


Figure 6.2. Fille, 10 ans, CM2.

Écriture très lente, tremblée, cabossée. Enfant hyperconsciencieuse.

La lenteur de l'écriture peut aussi être le symptôme de troubles cognitifs spécifiques. En effet, la lenteur, telle qu'elle est perçue, n'est pas toujours due au seul geste graphique. Pour mieux cerner la problématique, il est nécessaire de se poser quelques questions. L'enfant (ou l'adolescent) est-il lent pour toutes les activités de la vie quotidienne ? Est-il lent seulement lorsque l'écriture entre en jeu ? Démarre-t-il son travail immédiatement après la transmission des consignes ? Reste-t-il concentré sur sa tâche ou s'arrête-t-il pour rêver, bavarder, se disperser ? A-t-il besoin d'un temps de réflexion pour élaborer sa pensée ? A-t-il une motivation suffisante pour se mettre à la tâche ? La lenteur à l'écriture n'est-elle pas une forme de résistance passive face à un travail scolaire qui ne donne pas suffisamment de satisfaction ?

Ces facteurs sont à explorer et à prendre en compte avant d'imputer la lenteur au geste graphique.

## Écriture fatigante, voire douloureuse

L'écriture est fatigante (figure 6.3) lorsque l'enfant peine à conserver un rythme régulier dans le temps. Le geste requiert une telle énergie qu'il n'est pas possible

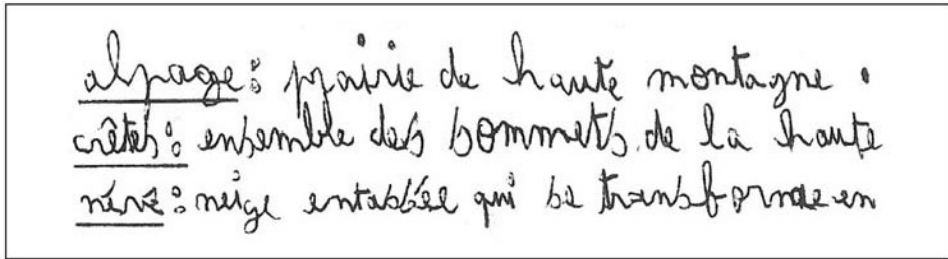


Figure 6.3. Garçon, 10 ans, CM2

Écriture très fatigante, geste crispé qui gêne la progression et engendre des crampes du poignet.

de maintenir la charge cognitive à un niveau équivalent dans la durée. Le scripteur s'épuise, la vitesse d'écriture décroît, puis, dans un sursaut, reprend un certain rythme, et se réduit à nouveau.

Cette fatigue est souvent accompagnée de signes indiquant une difficulté de régulation tonique, voire de douleurs gênant plus ou moins l'exécution du geste. L'enfant ou l'adolescent a besoin de s'arrêter, de secouer ses bras, ses mains, de faire tourner sa tête. Il peut être victime d'une ébauche de crampe.

## Écriture non conforme aux attentes du scripteur

Parfois, en n, l'écriture ne renvoie pas au scripteur une image conforme à son attente et/ou à l'image qu'il se fait de lui-même ou de ses capacités (Figure 6.4). Sa pensée va vite et il ne parvient pas à l'exprimer au même rythme ni aussi bien qu'il le souhaiterait sur le papier. Les remarques de ses enseignants ou de ses camarades lui renvoient une image décevante, entraînant un désinvestissement de sa part.

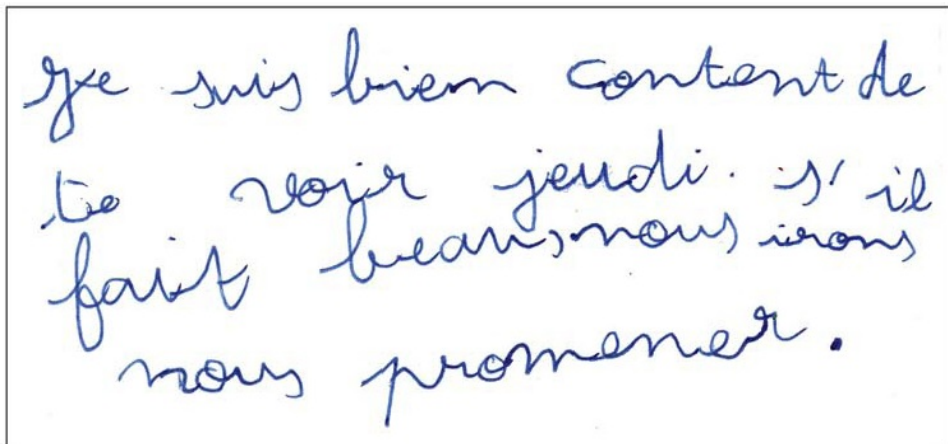


Figure 6.4. Garçon, 6 ans, 7 mois, CE1.

Évitement de l'écriture pour cet enfant à haut potentiel.

Cette caractéristique se retrouve fréquemment chez les enfants à haut potentiel, mais on peut aussi l'observer chez l'adolescent ou le jeune adulte qui cherchent à personnaliser leur écriture et à trouver leur identité graphique. Écrivant une lettre de motivation ou un billet tendre à une petite amie, ils ont honte de leur « vilaine » écriture ou de son aspect enfantin.

## Classifications et définitions des troubles de l'écriture

### Place des troubles de l'écriture dans les classifications

Jusqu'à récemment, la déviance de l'écriture n'était pas reconnue ou identifiée comme telle dans les différentes classifications des troubles de l'apprentissage. Elle était citée comme symptôme de pathologies plus larges : trouble de l'expression écrite, trouble de l'acquisition de la coordination, troubles du développement moteur, troubles psychofonctionnels, troubles du développement.

Ainsi, dans le *DSM-IV-TR (2000) – Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* –, il était fait mention dans la catégorie « Troubles des apprentissages » d'un « trouble de l'expression écrite » qui se rapportait aux difficultés liées à l'orthographe et à la syntaxe. Les problèmes de lisibilité étaient, pour leur part, mis en lien avec les « Troubles d'acquisition de la coordination » comme dans la CIM-10 (Classification internationale des maladies).

Dans le DSM-5 paru en avril 2013, « l'écriture manuscrite extrêmement pauvre », expression utilisée pour qualifier les écritures déviantes, est citée comme étant un critère parmi d'autres de diagnostic des « Troubles des apprentissages ». Ce critère doit s'inscrire dans une histoire ou correspondre à la présentation actuelle de difficultés persistantes dans le domaine de l'écriture. Pour que l'on parle d'« écriture extrêmement pauvre », il faut que les capacités soient en dessous de la moyenne (la recommandation actuelle est de considérer une déviation de 1,5 écart type comme significative), qu'elles ne puissent pas être mieux expliquées par un trouble du développement intellectuel, un retard de développement global, des troubles neurologiques, sensoriels (vision, audition) ou moteurs, et qu'elles interfèrent significativement avec la réussite scolaire.

### Troubles de l'écriture, dysgraphie – Définitions

Dans ce contexte, les définitions des troubles de l'écriture ont eu dans les dernières années des contours multiples, plus ou moins précis, avec des angles de vue différents. Ainsi, on trouve deux catégories de définitions, axées soit sur les signes des troubles de l'écriture, soit sur les fonctions altérées entraînant les déviances de l'écriture.

#### Des définitions axées sur les signes des troubles de l'écriture

Historiquement, c'est Julian de Ajuriaguerra qui a donné la première définition de la dysgraphie dans *L'écriture de l'enfant* (Ajuriaguerra et al., 1964).



Il déclarait ainsi : « Est dysgraphique tout enfant dont la qualité de l'écriture est déficiente alors qu'aucun déficit neurologique important ou intellectuel n'explique cette déficience. » Il ajoutait qu'il fallait qu'il y ait eu au moins deux ans d'apprentissage adapté pour pouvoir parler de dysgraphie.

R. Olivaux, dans *Pédagogie de l'écriture et graphothérapie* (2005), précise qu'il faut entendre par déficience « toute perturbation affectant l'écriture tant dans sa scripture que dans son tracé » et indique qu'il faut parler de dysgraphie si l'écriture est, d'une manière anormale, lente ou fatigante, si sa lisibilité est insuffisante, si son niveau n'est pas conforme à l'âge et aux possibilités instrumentales du scripteur.

### **Des définitions axées sur les fonctions altérées entraînant les déficiences de l'écriture**

Pour Moscato et Parain (*in* Dailly et Moscato, 1984), il s'agit d'un « trouble moteur de la réalisation spatiale des éléments graphiques ».

En 1993, Hamstra-Bletz et Blöte définissent la dysgraphie comme un trouble du langage écrit qui concerne les habiletés mécaniques de l'écriture tandis que pour Postel<sup>1</sup> (2003), elle est une « atteinte de la fonction graphique scripturale se manifestant au niveau des composantes spatiales de l'écriture, alors que les structures morphosyntaxiques ne sont pas touchées ».

C'est cette définition qui est aujourd'hui reprise dans le dictionnaire Larousse que celui-ci complète en disant : « chez l'enfant qui ne présente ni trouble neurologique ni déficit intellectuel et dont la scolarité a été normale, elle est souvent liée à une organisation spatiale déficiente ou à un trouble de la personnalité ».

Dans un ouvrage récent, Michèle Mazeau et Alain Pouhet (2014) proposent une définition prenant en compte les deux approches. Pour eux, « la dysgraphie est un symptôme, défini comme une atteinte de la qualité de l'écriture (alors que les structures conceptuelles, langagières et morphosyntaxiques de l'écrit sont préservées). Ce symptôme, seul ou associé, peut s'inscrire dans différentes pathologies : psychologiques, attentionnelles et exécutives, visuelles, motrices. »

### **« Dysgraphie de développement » ou « trouble de l'apprentissage de la graphomotricité » – Critères diagnostiques**

Afin de pouvoir appréhender un diagnostic plus précis, Jean-Michel Albaret, Marie-Laure Kaiser et Régis Soppelsa ont proposé dans un livre paru récemment, *Troubles de l'écriture chez l'enfant – Des modèles à l'intervention* (2013), une définition du trouble de l'apprentissage de la graphomotricité avec des critères d'appréciation. Pour eux, ce trouble que l'on peut également nommer

---

1. Postel, J., né en 1927 : psychiatre français, historien de la psychiatrie.

« dysgraphie de développement » est « une atteinte de l'écriture qui survient au cours du développement sans qu'aucune cause neurologique ou intellectuelle ne puisse l'expliquer ».

Pour entrer dans les critères, il faut, selon leur proposition, réunir les trois paramètres suivants :

- « Les évaluations de l'écriture, réalisées par des tests standardisés, passés de façon individuelle, et mesurant la qualité et la fréquence d'inscription de l'écriture, sont nettement au-dessous du niveau escompté, compte tenu :

- de l'âge chronologique du sujet ;
- de son niveau intellectuel ;
- de son niveau de développement psychomoteur général ;
- et d'un enseignement approprié à l'âge.

Cela peut se traduire par une écriture lente, illisible, comportant des ratures et des formes de lettres irrégulières et variables, un geste manquant de fluidité et de régularité.

- La perturbation décrite ci-dessus interfère de façon significative avec la réussite scolaire ou les activités de la vie courante faisant appel à l'écriture.

- La perturbation n'est pas due à une affection médicale (par ex., infirmité motrice cérébrale, hémiplégie ou dystrophie musculaire), ni à un trouble de l'acquisition de la coordination. »

La dysgraphie peut être isolée (50 % des cas selon une étude réalisée en 1981 par Jacques Corraze) ou associée à d'autres dysfonctionnements attentionnel, moteur, perceptif, du langage ou cognitif, que l'on regroupe en cinq catégories :

1. Troubles associés à des troubles du langage ( [figure 6.5](#)) : dyslexie, dysorthographe, difficultés de syntaxe, trouble du langage.
2. Troubles associés à des troubles moteurs ( [figure 6.6](#)) : maladresse, trouble de la motricité fine, déficit dans la coordination oculo-manuelle, trouble du développement moteur.

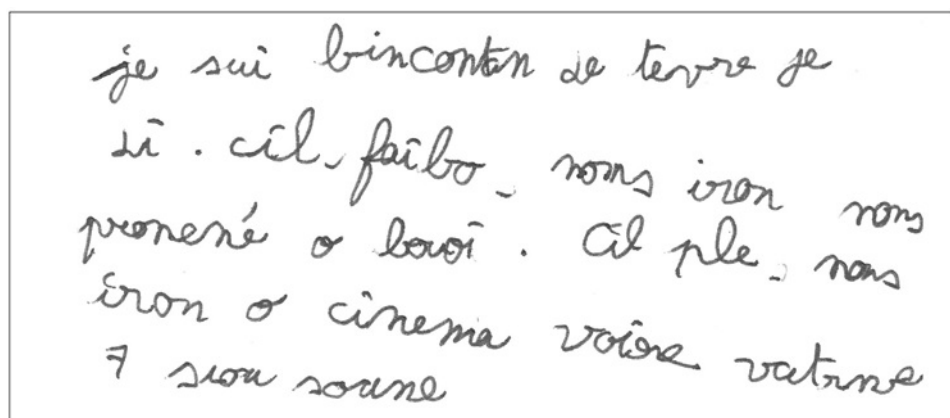


Figure 6.5. Garçon, 8 ans, 11 mois, CE2.

Dysgraphie associée à des troubles du langage écrit.

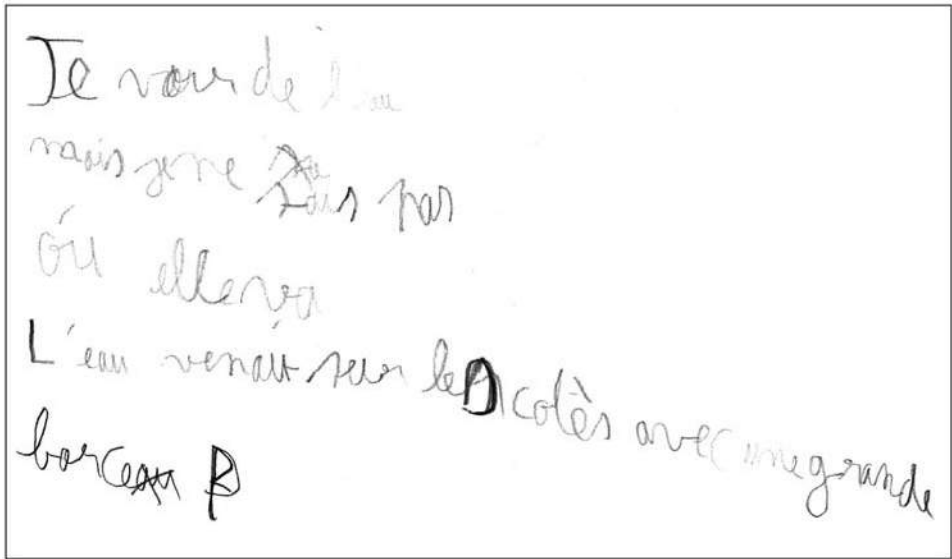


Figure 6.6. Fille, 8 ans, CE1.

L'ensemble du bilan met en évidence des difficultés sur le plan de la motricité fine et au niveau de la coordination oculo-manuelle.

3. Troubles associés à des perturbations des fonctions cognitives ( figure 6.7) : trouble des fonctions exécutives, de la planification.
4. Troubles en lien avec la gestion de l'espace ( figure 6.8) : troubles visuo-spatiaux, de l'organisation et de la structuration spatiale.

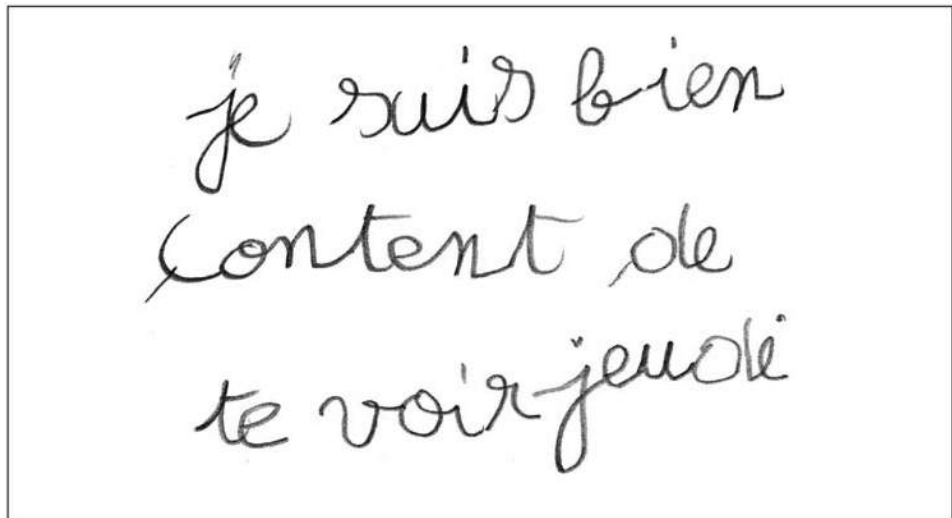


Figure 6.7. Fille, 6 ans, 11 mois, CP.

Grande difficulté pour planifier le geste graphique. Lenteur.

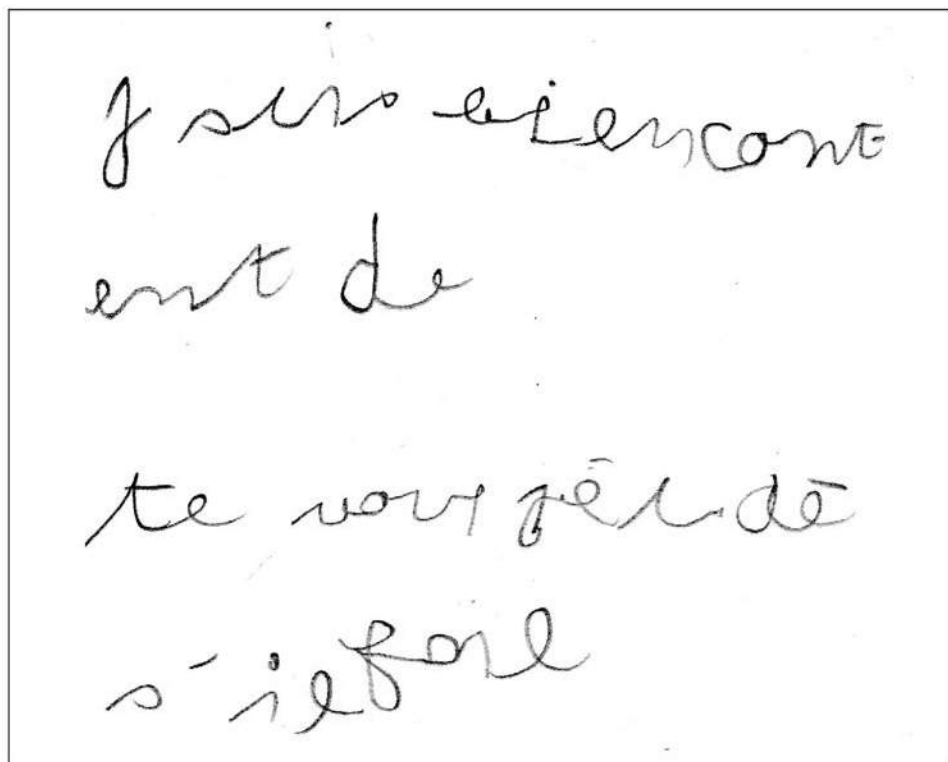


Figure 6.8. Garçon, 6 ans, 2 mois, CP.  
Dif cultés visuo-spatiale et visuo-constructive.

5. Troubles liés à une latéralité mal établie, à un schéma corporel mal maîtrisé, dif cultés de régulation du tonus et d'adaptation sur le plan émotivo-affectif (gure 6.9).

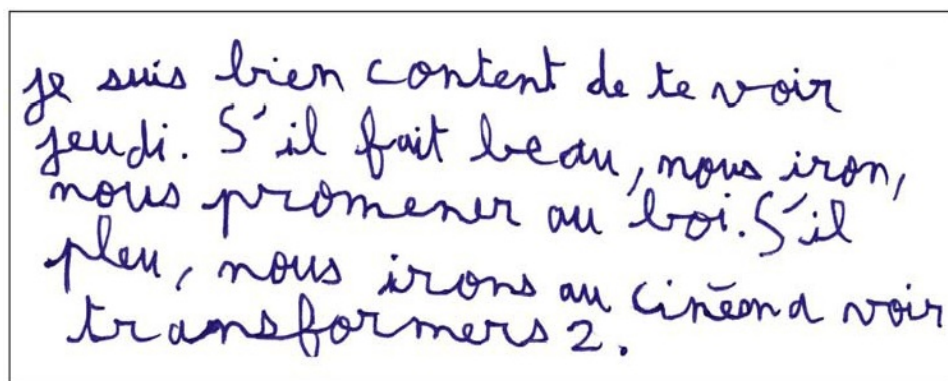


Figure 6.9. Garçon, 9 ans, CE2.  
Grande sensibilité, dif cultés de régulation émotivo-affective.

Dans la pratique, ces sous-catégories ne s'excluent pas les unes les autres et l'on peut trouver des difficultés d'écriture associées à des troubles relevant d'une ou plusieurs catégories. Ainsi, par exemple, l'écriture présentée pour illustrer les difficultés de la motricité fine et au niveau de la coordination oculo-manuelle présente aussi des difficultés sur le plan visuo-spatial et visuo-constructif.

## Références

- Ajuriaguerra, J., Auzias, M., Coumes, F., de Denner, A., Lavondes-Monod, V., Perron, R., & Stambak, M. (1964). *L'écriture de l'enfant. Vol. 1, L'évolution de l'écriture et ses difficultés*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, réédition 1989.
- Albaret, J. M., Kaiser, M. L., & Soppelsa, R. (2013). *Troubles de l'écriture chez l'enfant. Des modèles à l'intervention*. Bruxelles : Éditions De Boeck/Solal.
- American Psychiatric Association (2000). *DSM-IV-TR – Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4<sup>th</sup> ed.). Washington D.C : American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (2013). *DSM-5 – Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5<sup>th</sup> ed.). Washington D.C : American Psychiatric Association.
- Dailly, R., & Moscato, M. (1984). *Latéralisation et latéralité chez l'enfant*. Liège: Mardaga Éditions.
- Mazeau, M., & Pouhet, A. (2014). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant. Du développement typique aux « dys »* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Elsevier Masson.
- Olivaux, R. (2005). *Pédagogie de l'écriture et graphothérapie*. Paris : Éditions L'Harmattan, réédition.
- Postel, J. (2003). *Dictionnaire de psychiatrie et de psychopathologie clinique*. Paris : Larousse.

# Chapitre 7

## L'entretien lors de l'examen graphomoteur

L'examen graphomoteur évalue les possibilités graphiques de l'enfant à un instant « t ». Il est précédé d'un « entretien » qui permet de situer l'enfant ou l'adolescent dans son environnement personnel, familial et scolaire, et de prendre connaissance de sa propre histoire. C'est la conjonction de l'entretien et de l'examen graphomoteur qui permettra d'affirmer ou non la pertinence d'un suivi et, le cas échéant, d'en déterminer les axes.

### Prise de contact

Les graphothérapeutes sont de plus en plus contactés par e-mail. Même si ce média rend possible le traitement rapide des demandes, il semble pertinent de conseiller un rendez-vous téléphonique qui permettra un échange plus personnalisé et précis.

Lors de ce premier contact, le graphothérapeute valide qu'il est bien l'interlocuteur adapté à la situation. Dans cette optique, il interroge sur le motif de la consultation et sur la personne qui l'a recommandé (bouche à oreille, enseignant, orthophoniste, psychomotricien, psychologue, pédopsychiatre, etc.). En fonction de la réponse, on peut donner quelques conseils, orienter vers un autre spécialiste ou aller plus avant dans l'entretien.

Il faut rassurer les parents en leur donnant des informations précises sur la graphothérapie et sur l'adéquation entre leur demande et la possibilité de remédiation du trouble par cette approche. Les informations porteront sur le cadre et les axes de travail du graphothérapeute, et sur le déroulé et les objectifs de l'examen graphomoteur, première étape d'une éventuelle prise en charge.

### Sur le plan administratif

On veille à collecter les informations suivantes :

- nom, prénom, classe de l'enfant ou de l'adolescent ;
- nom des parents, numéro de téléphone portable, éventuellement une adresse e-mail pour confirmer le rendez-vous et adresser la liste des éléments à apporter ;
- motif de la consultation, recommandée par qui.

## Sur le plan pratique

On transmettra :

- le jour, l'heure précise du rendez-vous et sa durée ;
- les coordonnées complètes du cabinet et si nécessaire les précisions relatives au trajet ;
- la liste des outils et documents à apporter :
  - le stylo ou l'instrument utilisé habituellement pour écrire,
  - des documents représentatifs de l'histoire de l'écriture de l'enfant ou l'adolescent (idéalement un cahier par année à partir de la grande section de maternelle et pour le CP, un cahier de début et de fin d'année). Pour les adolescents, il peut être intéressant de consulter des écrits en situation de prise de notes, mais aussi d'examens,
  - éventuellement, les bulletins scolaires faisant état des difficultés de l'écriture,
  - les comptes-rendus des évaluations faites par les autres spécialistes consultés (psychomotricien, orthophoniste, psychologue, etc.) ;
- les tarifs de l'examen graphomoteur ainsi que ceux des séances si elles s'avéraient nécessaires. On fournira également les renseignements relatifs aux possibilités de participation au financement par les mutuelles, les comités d'entreprise.

Lors de la prise de rendez-vous, il faut bien expliquer le déroulé de l'examen afin que l'enfant, surtout s'il est très jeune, y soit préparé. En moyenne, la durée est de deux heures, une pour l'entretien, l'autre pour les différentes évaluations de l'écriture. La première heure se passe en présence d'un ou des parents. Lors de la deuxième heure, l'enfant reste seul avec le graphothérapeute, ce que certains peuvent appréhender.

Si les parents souhaitent exposer des problèmes particuliers hors de la présence de l'enfant, on le fera par téléphone ou en fixant un rendez-vous à part.

## La fiche de consultation

La manière dont se déroule le premier rendez-vous entre le rééducateur, l'enfant et sa famille est très importante pour tous les protagonistes. L'entretien est riche d'enseignements tant par ce qui est dit que par le non-dit. Plus le graphothérapeute recueille de renseignements, plus l'aide s'avèrera ciblée par rapport aux besoins et la personnalité du patient.

Au fur et à mesure de l'entretien, on prend note sur une fiche de consultation comprenant diverses rubriques.

## L'état civil

- Nom et prénom de l'enfant.
- Éventuellement, le nom de la mère s'il est différent de celui du père ou de l'enfant.
- Âge et date de naissance.
- Adresse et numéros de téléphone (portable, domicile, bureau). En cas de séparation des parents, les coordonnées précises du père et de la mère seront nécessaires.



## Contexte de la consultation

- Motif de la consultation. Qui la conseille ?
- Existence de suivis par d'autres spécialistes (psychologues, psychomotriciens, orthophonistes, etc.).
- Existence d'un dispositif d'aide spécifique dans l'enceinte scolaire (soutien scolaire, PPRE<sup>1</sup>, PAI<sup>2</sup>, PAP<sup>3</sup>, PPS<sup>4</sup>) et ses modalités notamment en ce qui concerne l'écriture.

## Données sur la santé

- Maladies infantiles, hospitalisations, allergies.
- Bras cassés, doigts cassés.
- Vue contrôlée ou non, correction, contrôle orthoptique.
- Audition contrôlée ou non.
- Qualité du sommeil : heure de coucher, durée, réveils nocturnes, qualité du sommeil et du réveil.
- Qualité de l'alimentation.
- Suivi régulier par un pédiatre, un généraliste, un ou des spécialistes.

## Données sur la famille

- Situation familiale : parents mariés, séparés, remariés, etc.
- Profession et âge des parents, latéralité graphique.
- Place dans la fratrie, âge, classe, éventuellement latéralité graphique des frères et sœurs, nature des relations.
- Nature des relations avec les parents.
- Éventuels événements familiaux susceptibles d'avoir marqué l'enfant.

## Centres d'intérêts et activités extrascolaires

- Loisirs en dehors de l'école : jeux, lecture, télévision, ordinateur, etc.
- Activités extrascolaires : sportives, artistiques, etc.
- Centres d'intérêts.

## Parcours scolaire

- Classe, école, enseignant.
- Nature du parcours scolaire : classique, redoublements, sauts de classe, changements d'école.
- Matières favorites, jugées faciles et a contrario matières non appréciées, difficiles.

---

1. Programme personnalisé de réussite éducative

3. Projet d'accompagnement personnalisé

2. Projet d'accueil individualisé

4. Projet personnalisé de scolarisation

- Comportement en classe : discipline, attention, concentration, dissipation, etc.
- Comportement avec les enseignants, avec les camarades.
- Résultats scolaires.

## Histoire de l'enfant ou de l'adolescent

- Données sur la grossesse et l'accouchement : souffrance fœtale, naissance à terme ou prématurité, hypoxie, etc.
- Développement moteur : marche à quatre pattes, marche debout.
- Acquisitions du langage, de la propreté.
- Éléments indicateurs de difficultés praxiques (maladresse), de difficultés dans le repérage spatio-temporel, au niveau du langage, etc.

## Histoire de l'écriture

- Latéralité graphique.
- *En petite section de maternelle* : main choisie pour les activités graphiques, intervention éventuelle d'un adulte dans ce choix, retour des enseignants sur les activités graphiques et manuelles, acceptation ou refus de ces travaux par l'enfant.
- *En moyenne section* : qualité des activités graphiques et manuelles, maîtrise du prénom en majuscule d'imprimerie en fin d'année.
- *En grande section* : connaissance de la comptine alphabétique, capacité à reproduire les tracés de base menant à l'écriture, prénom en lettres cursives, présence de lettres ou chiffres en miroir, sens de tracés erronés.
- *En CP* : conditions de l'apprentissage de l'écriture manuscrite.
- Moment à partir duquel les premières remarques sur l'écriture ont été faites, pourquoi, par qui, état des cahiers, notes d'écriture.
- Réactions de l'enfant ou de l'adolescent face à ces difficultés. Qu'est-ce qui est difficile, que voudrait-il changer ?

## Présentation et description de l'écriture en tant que telle

- Comment l'enfant ou l'adolescent évalue-t-il sa vitesse d'écriture par rapport à celle de ses congénères ? Rapide, lente, variable en fonction des tâches, de la motivation. Présence ou non d'interaction entre la vitesse et la qualité de l'écriture.
- Description et jugement sur son écriture par le patient : est-elle jolie, le patient l'aime-t-il, aime-t-il écrire, sait-il à quoi sert l'écriture manuscrite ?
- Les problèmes d'écriture le gênent-ils sur le plan scolaire, interfèrent-ils dans les résultats ?
- Que souhaiterait-il changer dans son écriture ?

## Autres informations

Cette liste de questions, purement indicative, n'est bien sûr pas exhaustive. Chaque graphothérapeute construit sa propre fiche de renseignements, selon ce qu'il perçoit du patient et le rythme qu'il souhaite donner à l'échange.

À la fin de l'entretien, juste avant de démarrer l'examen graphomoteur, les parents remettent au graphothérapeute les cahiers apportés et les évaluations des spécialistes.

Il est important d'avoir entendu parents et enfants avant de se faire une première idée de l'écriture.

La fiche de consultation peut être enrichie d'éventuelles informations fournies lors du premier contact et qui n'ont pas été reprises lors de l'entretien. Des données supplémentaires seront ajoutées par la suite si des éléments nouveaux sont apportés.

## Forme de l'entretien, les différents niveaux d'analyse

L'entretien est une partie essentielle et très importante de l'examen graphomoteur. Ce qui se dit, ce qui s'échange permet de poser et d'exprimer le problème. Il produit souvent une prise de conscience et parfois, à lui seul, un sursaut bénéfique : l'enfant étant rassuré, son écriture s'améliore d'elle-même. Mais les non-dits et certains évitements peuvent être eux aussi très révélateurs.

L'entretien se fait face à face et en aucune façon par téléphone. Le temps consacré au questionnement doit être suffisamment long pour permettre d'aborder les points en profondeur. Il faut néanmoins veiller à ne pas lasser l'enfant, dont la participation sera indispensable lors de l'examen de l'écriture elle-même.

Pendant l'entretien, on s'adresse en priorité au patient. C'est lui qui vient nous voir, c'est pour lui qu'est organisé le rendez-vous. On l'accueille par son prénom puis on salue ses parents. Lors des échanges, c'est d'abord à lui que l'on pose les questions. Tout ce qu'il parvient à dire de lui, de ses difficultés ressenties ou non, apporte un éclairage riche d'enseignements. Cela permet également aux parents de percevoir, et parfois même de découvrir, ce qu'éprouve leur enfant (acceptation, résignation, souffrance, révolte, etc.). La parole est donnée aux parents une fois que l'enfant s'est exprimé ou lorsqu'il n'est pas apte à répondre aux questions.

Au cours de ce premier entretien, il est particulièrement intéressant de prendre conscience des modes de communication parents-enfant, de leurs systèmes de défense, de leur attitude les uns envers les autres : mère attentive, à l'écoute, anxieuse ou, à l'opposé, possessive, qui cherche à accaparer le discours et qui répond à la place de l'enfant, enfant participant, agressif ou passif, difficultés de communication ou d'expression, etc.

On sera attentif aux différents niveaux de communication et d'échange familiaux.

### Le niveau verbal

Qu'est-ce qui est dit ? Comment cela est-il dit ? L'enfant répond-il volontiers aux questions ? Si oui, de façon précise ou non ? Adaptée à la relation avec

l'adulte ? Le ton adopté est-il timide, détaché, anxieux, suppliant, pressé d'en finir, indifférent, agressif ? Cela dit beaucoup sur le contexte dans lequel l'enfant évolue. Semble-t-il comprendre ses dif cultés ou ne sait-il pas vraiment pourquoi il est là ?

En ce qui concerne les parents, le discours est-il logique, formel, stéréotypé, réfléchi, catégorique, peu assuré, anxieux, confiant, hostile ? Parlent-ils de l'enfant réel ou de l'enfant imaginaire ?

## Le niveau infraverbal

Il est très instructif de :

- Repérer la répartition des personnes dans l'espace (vers qui va l'enfant, reste-t-il assis sur sa chaise ou a-t-il besoin d'être à proximité de ses parents, voire contre ou sur eux). On observera avec intérêt les gestes et mimiques de chacun. Comment l'enfant se tient-il ? Est-il participant, passif ou hostile ? Discret ou sans-gêne ? Reste-t-il tranquillement assis sur sa chaise ou sème-t-il la pagaille autour de lui ? Génère-t-il de l'irritation ? Comment les limites sont-elles posées ?
- D'écouter comment la parole se répartit entre les participants. Les parents monopolisent-ils le discours ? Existe-t-il entre eux un respect mutuel de la parole de l'autre ? Les motivations, sont-elles brièvement énoncées ou développées à outrance ou à contrecœur ? Ces paroles sont intéressantes, autant pas leur mode d'expression que par leur contenu réel. L'enfant a-t-il son mot à dire ? Coupe-t-il la parole ? Garde-t-il un silence timide, gêné, hostile ? Habituellement, il se tait pendant que le parent conte l'histoire de ses dif cultés mais il n'est pas rare qu'il prenne la parole pour apporter une précision ou une rectification, pour attirer l'attention ou pour exprimer son désaccord. Le parent et l'enfant semblent-ils sur la même longueur d'ondes ou en contradiction, en opposition ?

Il est également important d'observer avec attention la façon dont l'enfant appréhende la séparation : aisément ou avec difficulté ? Voire avec des larmes ? Dans ce cas, on cherchera des solutions au cas par cas, l'enfant devant être dans les meilleures conditions pour montrer ce qu'il sait faire lors de l'évaluation de l'écriture.

Quelle que soit la nature des échanges, le graphothérapeute veillera à rester neutre, ferme, et à ne pas prendre parti.

## Les accompagnants – Les différents cas de figure

Lors de l'examen graphomoteur, plusieurs cas de figures sont possibles.

### L'enfant vient avec sa mère

C'est la situation la plus courante.

## Les deux parents accompagnent l'enfant

Il peut s'agir d'une famille attentive et motivée, où les responsabilités sont assurées conjointement mais cela peut être aussi une famille désunie, où chacun surveille la parole de l'autre. Il n'est pas toujours très facile de discerner l'un de l'autre.

## Le père accompagne son enfant

C'est une situation plus rare mais de plus en plus courante. Souvent, cela traduit une situation familiale particulière : discorde entre les parents, séparation, décès de la mère, père au chômage, etc. Les pères viennent généralement plus volontiers aux rendez-vous concernant les jeunes adolescents.

## L'enfant est accompagné par une personne de la famille

Il peut s'agir d'une tante, grand-mère ou une personne étrangère qui en a la responsabilité. Dans ce cas, comme dans les cas de séparation, il est important de se renseigner sur les personnes habilitées à exercer l'autorité parentale et de recueillir une autorisation le cas échéant.

## Lorsque le patient est un jeune majeur

On le laisse libre de venir accompagné ou non.

Dans la mesure du possible, on demande aux parents de venir sans leurs autres enfants : un bébé risque d'accaparer la mère et de perturber l'entretien ; les frères et sœurs perdront vite patience. S'il n'y a pas de possibilité alternative, les rapports entre les uns et les autres fourniront des renseignements sur les interactions familiales et l'autorité maternelle. Mais le graphothérapeute doit s'attendre à ce que sa patience soit mise à rude épreuve...

# Chapitre 8

## Évaluation de l'écriture

### Les tests

L'entretien terminé, les parents sont invités à se retirer et l'enfant reste seul avec le graphothérapeute pour entreprendre l'examen graphomoteur. Il s'agit avant tout de le confronter à différentes situations d'écriture pour évaluer ses possibilités et ses difficultés. Des tests complémentaires permettront de repérer d'éventuelles difficultés associées.

Pour évaluer l'écriture sur les plans qualitatif et de la vitesse d'écriture, nous disposons d'un nombre relativement restreint de tests étalonnés et référencés. Il est donc d'autant plus important de les choisir avec rigueur et de privilégier ceux qui ont fait l'objet de validations, et qui peuvent être interprétés et analysés par les professions connexes.

### Évaluation qualitative de l'écriture

Il est nécessaire de recueillir des échantillons d'écriture dans diverses situations ne demandant pas le même investissement de la part de l'enfant. Quelques lignes de copie, de dictée et de production libre permettent de voir s'il y a ou non homogénéité du faciès de l'écriture en fonction des situations.

#### Production libre

Avant d'alléger la tension sous-jacente, il est important que la première tâche d'écriture ne soit ni trop impressionnante, ni trop scolaire. Avant de démarrer les tests, on peut dans cet esprit, proposer au patient d'écrire quelques lignes sur un loisir qu'il apprécie, de faire une petite liste de quatre ou cinq activités qu'il aime ou qu'il n'aime pas, et permettre ainsi une expression personnelle par le biais de l'écriture. Cette production sera rédigée sur un support ligné afin de voir comment l'enfant appréhende les lignes et les proportions des lettres. Dans la mesure où la plupart des tests sont effectués sur papier blanc, cet exercice sera riche d'informations complémentaires.

#### L'alphabet

Cette première tâche effectuée, on demande à l'enfant ou à l'adolescent d'inscrire sur une feuille à réglure Selys, les lettres de l'alphabet en cursives, ainsi que

les chiffres. Cela permet de voir si les tracés individuels des lettres et des chiffres sont maîtrisés tant au niveau du geste que de la forme et des proportions.

## « La lettre à l'ami » d'Ajuriaguerra (échelles E et D)

Dans son livre *L'écriture de l'enfant* (Ajuriaguerra et al., 1964), Julian de Ajuriaguerra propose un test destiné à :

- apprécier la qualité de l'écriture en la comparant à celle des enfants du même âge ou de la même classe ;
- déterminer s'il y a ou non suspicion de dysgraphie ou dysgraphie avérée.

Il est utilisable pour les enfants entrés dans l'écriture. La partie relative à l'appréciation de la qualité de l'écriture (échelle E) a été étalonnée pour les enfants de 6 à 11 ans. L'appréciation de la dysgraphie (échelle D) l'a été avec un échantillon d'enfants de 8 à 14 ans. Les deux échelles peuvent être utilisées indépendamment.

### Protocole de passation

Sur une feuille de papier blanc, non ligné (format 21 × 29,7, pliée en deux et disposée dans le sens de la hauteur) :

- **Pour les enfants entre 6 et 8 ans, en CP ou CE1**, recopier, avec l'instrument utilisé habituellement, le modèle manuscrit suivant :

« Mon cher ami,

Je suis bien content(e) de te voir jeudi. S'il fait beau, nous irons nous promener.

Affectueusement ».

On demande ensuite à l'enfant de signer.

- **Pour les enfants de plus de 8 ans à partir de la classe du CE2**, écrire sous dictée le texte suivant :

« Mon cher ami,

Je suis bien content de te voir jeudi. S'il fait beau nous irons nous promener au bois, s'il pleut nous irons au cinéma.

Affectueusement à toi ».

On ajoute : « Maintenant tu signes. »

### Intérêt du test

Il propose une évaluation qualitative en situation de dictée pour les enfants de plus de 8 ans à partir du CE2. Pour les plus jeunes, il permet d'appréhender la capacité de reproduction d'un modèle cursif.

L'échelle E utilisée en retest permet de suivre avec précision l'évolution de l'écriture au niveau des composantes de forme et de motricité graphique.

L'échelle D permet d'identifier des difficultés d'écriture ainsi que leurs caractéristiques.

### Limites du test

- Le choix des items et leur étalonnage datent des années 1960. L'écriture des enfants a changé en 50 ans et certains items ne sont plus aussi représentatifs de son évolution.



- L'utilisation fine de ce test qui compte un nombre conséquent d'items exige une connaissance assez avancée de l'écriture.
- On peut aussi lui reprocher une éventuelle subjectivité dans la cotation, bien que l'évaluation par plusieurs correcteurs ait permis d'en tester la fiabilité.
- L'échelle D propose une approche du trouble de l'écriture par degré de sévérité sans prendre en compte l'âge, le sexe et la classe de l'enfant. Elle a pour but d'aider à déterminer des axes de rééducation mais ne permet pas d'évaluer ni l'évolution des difficultés de l'écriture dans le cadre d'un retest.

## L'échelle d'évaluation rapide de l'écriture chez l'enfant – BHK

Ce test (*Concise Evaluation Scale for Children Handwriting*) a été élaboré par Lisa Hamstra-Bletz, Hans De Bie et Berry den Brinker<sup>1</sup> en 1987. Il a été adapté pour la France en 2004 par M. Charles, R. Soppelsa et J-M. Albaret (2004). Il a pour objectif d'aider à poser un diagnostic rapide et précoce des perturbations de l'écriture chez l'enfant. Il se base pour cela sur une sélection d'items issus des échelles E et D d'Ajuriaguerra, items jugés les plus pertinents pour déceler les écritures dysgraphiques. Les épreuves sont étalonnées du CP au CM2, de 6 à 11 ans.

### Protocole de passation

On demande à l'enfant de **copier** sur une feuille A4 non lignée, **un texte imprimé en script**, pendant une durée de cinq minutes, en utilisant son stylo habituel. Les cinq premières lignes sont composées de mots monosyllabiques rencontrés au CP. À mesure que l'on avance dans le texte, il se complexifie, tant sur le plan lexical que sur le plan grammatical. En parallèle, la dimension des caractères diminue progressivement. Dans la consigne, il est indiqué à l'enfant qu'il doit écrire « comme d'habitude (ni trop beau, ni trop laid), au même rythme que d'habitude ».

### Intérêt du test

Dans le BHK, c'est le même texte de copie qui est proposé de façon longitudinale de 6 à 11 ans, la copie constituant l'essentiel des activités d'écriture de l'enfant en primaire.

Le BHK est une épreuve plus rapide à coter, plus facile d'accès que « La lettre à l'ami » d'Ajuriaguerra. Il est largement utilisé par les différents professionnels confrontés aux difficultés d'écriture, ce qui permet un échange interprofessionnel avec le même référentiel. Il met à disposition des éducateurs des étalonnages actuels par sexe, âge et classe. L'utilisation du BHK en retest permet de suivre avec précision l'évolution des différents items.

---

1. Lisa Hamstra-Bletz, Hans De Bie, Berry den Brinker : psychologues hollandais.

### Limites du test

- Le BHK propose une évaluation limitée à une seule situation d'écriture, la copie. Les compétences dans cette tâche peuvent être gênées par certains facteurs comme des difficultés dans la prise d'informations visuelles.
- Comme pour « La lettre à l'ami », on peut reprocher une éventuelle subjectivité dans la cotation de certains items. La validité inter- et intra-correcteurs a été testée avec des résultats satisfaisants.

## L'échelle d'évaluation rapide de l'écriture chez l'adolescent – BHK Ado

Une version du BHK destinée aux adolescents a été développée par Régis Soppelsa et Jean-Michel Albaret et publiée en juin 2013 ([Soppelsa et Albaret, 2013](#)). Elle a pour objectif de détecter la dysgraphie au collège, notamment au travers des facteurs de lisibilité et de stabilité du graphisme. Elle a été étalonnée pour des collégiens de 6<sup>e</sup> à 3<sup>e</sup>, sans tenir compte de l'âge.

### Protocole de passation

Le texte utilisé est le même que celui de la version enfant. Les consignes sont adaptées à l'âge de la population. Il est demandé de recopier le texte sur la feuille blanche en écrivant comme d'habitude, au même rythme qu'en cours, en respectant les retours à la ligne. Il est précisé qu'il ne faut pas s'arrêter ; l'adolescent doit écrire de façon continue jusqu'à ce que la fin du test soit indiquée.

### Intérêt du test

Le BHK dans sa version Ado propose un outil d'évaluation qualitative de l'écriture chez l'adolescent avec un étalonnage par critère et par classe dans une situation de copie.

### Limites du test

Comme pour la version Enfant, l'évaluation est limitée à une situation d'écriture, la copie, situation moins utilisée au collège.

## Évaluation des difficultés d'apprentissage de l'écriture chez l'enfant – Échelle ADE<sup>2</sup>

L'échelle ADE « a pour objectif de déceler et de hiérarchiser des dysfonctionnements sans chercher à poser le diagnostic d'une déficience décelée ni à chiffrer un retard » ([Gavazzi-Eloy, 2013](#)). Elle a pour but de rendre possible « le repérage

---

2. Gavazzi-Eloy et al., 2014.

des difcultés et de leurs degrés » a n de « faciliter la recherche d'une aide appropriée » (Gavazzi-Eloy, 2013). Elle propose une cotation à l'aide d'un code couleur blanc, jaune, rouge en fonction de l'importance de la présence de la difculté et du degré de dysgraphie. L'évaluation a été faite à partir d'un échantillon d'écriture d'enfants du CP au CM2.

### Protocole de passation

En fonction de la classe fréquentée par l'enfant, le texte d'une invitation à goûter est proposé à **copier** (CP-CE1) à partir d'un modèle manuscrit ou **dicté** (classes suivantes) sur une feuille de papier A5 non lignée et placée dans le sens de la hauteur. La longueur du texte augmente en même temps que le niveau de classe fréquenté. L'enfant utilise son outil d'écriture habituel. Aucune indication n'est donnée sur la qualité de l'écriture demandée.

### Intérêt du test

L'échelle ADE vient d'être publiée et propose une évaluation récente de dysfonctionnements de l'écriture. Le regroupement des 24 items en quatre catégories (trait, forme, espace, mouvement) permet d'identifier facilement des axes de difcultés sur le plan constitutif de l'écriture. La présentation de syndromes par regroupement d'items appartenant à différentes catégories et dont la corrélation a été établie, facilite la reconnaissance de quelques pôles de difcultés sur le plan de l'équilibre de l'écriture (maladresse, instabilité graphique, discontinuité). Il s'agit d'un outil susceptible d'aider à déterminer les axes de prise en charge.

### Limites du test

- Ce test compte un nombre conséquent d'items. Pour l'utiliser de façon optimale, une connaissance assez avancée de l'écriture est requise.
- La sensibilité<sup>3</sup> de ce test est limitée. Le principe de cotation à l'aide d'un code couleur fonction du degré de sévérité des difcultés ne permet pas une appréhension fine de la difculté en situation de test et ne permet pas de mettre en exergue des évolutions fines en cas de retest. Les principes statistiques appliqués pour délimiter les zones jaunes et rouges ne sont pas explicités précisément.
- Le choix de présenter les résultats uniquement par âge ne permet pas d'appréhender le niveau scolaire attendu ni le nombre d'années de pratique de l'écriture.
- Comme dans « La lettre à l'ami » ou le BHK, une éventuelle subjectivité dans la cotation peut être reprochée sans qu'on ait ici aucun élément sur la délimité inter- et intra-correcteurs. La corrélation avec les autres tests d'écriture existants n'est pas présentée.

---

3. Sensibilité d'un test : capacité à mettre en relief des variations minimales.

## Évaluation de la vitesse de l'écriture

Ces tests peuvent servir uniquement à apprécier la vitesse de l'écriture, ou servir en même temps à l'évaluation qualitative.

### « Je respire le doux parfum des fleurs »

Dans ce test présenté par R. Perron et F. Coumès dans le livre *L'écriture de l'enfant* (Ajuriaguerra et al., 1964), il s'agit de recopier la phrase mentionnée ci-dessus à différentes allures pendant une minute. Ce test est étalonné pour des enfants de 5 ans-11 mois à 11 ans-5 mois, du CP au CM2. La capacité d'accélération a été déterminée pour les enfants de 7 ans-6 mois à 11 ans-5 mois du CE1 au CM2.

### Protocole de passation

- **Pour les enfants entre 6 et 8 ans, en CP et CE1**, on présente la phrase « Je respire le doux parfum des fleurs » en modèle cursif et on demande à l'enfant de le recopier une première fois, puis autant de fois que possible en vitesse normale, et enfin en vitesse accélérée pendant une minute. On ne demande pas aux enfants de CP, d'écrire le plus vite possible.
- **Pour les enfants de plus de 8 ans**, le modèle est juste lu et il est demandé de le recopier le plus de fois possible aux deux allures évoquées ci-dessus. Dans les consignes, il est recommandé de stimuler l'enfant à plusieurs reprises pour obtenir une accélération maximale.

### Intérêt du test

Ce test permet d'évaluer la vitesse d'écriture dans une tâche de copie simple. Il aide également à appréhender la capacité d'accélération et d'automatisation de la tâche. Avec l'étalonnage par âge et par classe, il est possible d'apprécier notamment les capacités de l'enfant lorsqu'il y a eu un saut de classe ou un redoublement. Avec l'étalonnage par sexe, on peut prendre en compte le différentiel observé.

### Limites du test

Ce test, d'une durée limitée, ne permet pas d'appréhender la capacité d'endurance à l'écriture ni la capacité à mener plusieurs tâches de front. De plus, l'étalonnage date des années 1960.

### Le BHK Enfants et Ado

Que ce soit dans sa version Enfants ou Adolescents, le BHK permet, en parallèle de l'approche qualitative, une approche de la vitesse de l'écriture par le décompte du nombre de lettres inscrites en cinq minutes.

### Intérêt du test

Le BHK permet d'évaluer la vitesse sur une durée plus importante que le test précédent. Le rythme et ses variations peuvent ainsi être mieux observés, de même que l'endurance.

Il s'agit d'un test de copie plus complexe avec le besoin de changer de champ visuel, de se repérer dans le texte.

### Limites du test

Il ne permet d'appréhender la vitesse que dans une situation d'écriture : la copie.

### Test des « lenteurs de l'écriture »

Ce test utilisé et développé par les ergothérapeutes a pour but d'évaluer la vitesse d'écriture dans trois situations différentes : dictée, copie, répétition (Alexandre, 2007).

### Protocole de passation

Les épreuves sont réalisées sur papier ligné à réglure Sèyès dans l'ordre suivant, dictée, copie, répétition :

- Pour la dictée, le texte est lu lentement, phrase par phrase puis mot à mot en se calant sur le rythme du patient. Des textes différents sont fournis pour le CE1, CE2, CM1, CM2, 6<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup>.
- En copie, il est demandé de reproduire pendant cinq minutes le texte écrit au tableau autant de fois que possible. Les textes utilisés sont les mêmes que ceux de la dictée.
- Pour la répétition, il est demandé de recopier un maximum de fois un même mot de quatre lettres pendant cinq minutes.

### Intérêt du test

- L'épreuve de dictée permet d'apprécier la vitesse d'écriture dans une situation complémentaire de celle du BHK et de la répétition de la phrase « Je respire le doux parfum des fleurs ». Elle s'avère surtout pertinente à partir du collège lorsque le collégien commence à avoir de véritables bases orthographiques.
- L'épreuve de copie permet d'appréhender la vitesse en situation de copie au tableau.
- L'épreuve de répétition aide à apprécier la capacité d'automatisation.

### Limites du test

- Dans les faits, il est difficile de demander à l'enfant de faire l'épreuve de copie au tableau après avoir fait le BHK en raison de leur durée respective de passation de cinq minutes. Il s'agit pourtant de deux épreuves différentes et complémentaires, intéressantes à étudier. La distance entre le support visuel à copier et le scripteur peut être un paramètre important.

- L'épreuve de répétition est monotone et longue. L'objectif d'appréhender la capacité d'automatisation est entravé par la lassitude.

## Épreuves spécifiques pour les enfants non encore scripteurs

Dans le cadre des consultations, le graphothérapeute est amené à voir des enfants de plus en plus jeunes. Néanmoins, c'est véritablement à partir du deuxième trimestre de la grande section de maternelle qu'il peut aider l'enfant à entrer dans l'écriture.

L'observation des possibilités d'écriture étant limitée à cet âge, il conviendra d'adapter les épreuves. On peut demander à l'enfant de faire un petit coloriage, d'inscrire son prénom en majuscule d'imprimerie, en cursives s'il maîtrise ce tracé, puis de reproduire les formes pré-scripturales de base (trait horizontal, vertical, oblique montante et descendante, boucle à l'endroit, à l'envers, coupes, ponts, ronds, vagues).

Au cas par cas, on peut demander de réciter la comptine alphabétique puis d'inscrire toutes les lettres en majuscule d'imprimerie et en cursives si elles sont connues. Si c'est possible, on fournit un modèle de lettres cursives pour voir la capacité de l'enfant à reproduire un modèle. L'enfant sera également invité à écrire les chiffres.

En fonction des aptitudes graphiques de chacun, on peut aussi demander de copier des syllabes simples, en dicter quelques unes. On peut également choisir des mots simples inscrits en majuscule d'imprimerie et en script et demander de les transposer en lettres cursives. Pour les enfants les plus avancés, on proposera de copier une petite phrase.

## Repérage des troubles associés

En fonction des difficultés observées lors des tâches d'écriture, il est souvent utile de compléter les investigations afin de repérer des troubles associés susceptibles d'entraver l'apprentissage et l'évolution de l'écriture. Ce repérage permet d'orienter l'enfant vers d'autres spécialistes aptes à poser un diagnostic et de déterminer des priorités dans les prises en charge.

Pour ce faire, il revient d'abord au graphothérapeute d'avoir une connaissance actualisée de ces troubles. Les difficultés de l'écriture ne peuvent être considérées isolément d'autres paramètres susceptibles d'interagir et de faire des difficultés de l'écriture un symptôme. L'observation clinique associée à l'utilisation de tests adaptés doit aider à ce repérage. Dans les batteries d'évaluation utilisables par le graphothérapeute, on choisira ceux qui sont susceptibles de renseigner sur :

- des troubles neurologiques ;
- des troubles visuels et neuro-visuels ;
- des troubles praxiques ;
- des troubles d'intégration du schéma corporel souvent associés à des troubles de la structuration spatiale (latéralité mal établie, difficultés de repérage spatial) ;

- des troubles du langage écrit (dyslexie, dysorthographe) ;
- des troubles sensori-moteurs ;
- des troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité ;
- d'éventuelles difficultés psychoaffectives ou troubles du comportement.

## Références

- Ajuriaguerra, J. de, Auzias, M., Coumes, F., Denner, A., Lavondes-Monod, V., Perron, R., & Stambak, M. (1964). *L'écriture de l'enfant. Vol. 1, L'évolution de l'écriture et ses dif cultés*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, réédition 1989.
- Alexandre, A. (2007). Réécalonnage et étalonnage du bilan des « Lenteurs de l'écriture » (1981) visant à évaluer la vitesse d'écriture d'élèves valides de différents niveaux scolaires. *Ergothérapies*, 27, 13-22.
- Charles, M., Soppelsa, R., & Albaret, J. M. (2004). *Manuel du BHK – Échelle d'évaluation rapide de l'écriture chez l'enfant*. Paris: Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Gavazzi-Eloy, A. (2013). Les indicateurs de vigilance et l'approche dynamique de l'apprentissage de l'écriture. In F. Estienne, & C. Marcilhacy (Eds.), *Apprendre à écrire aujourd'hui ? Les enjeux de l'écriture*. Bruxelles : Éditions De Boeck/Solal.
- Gavazzi-Eloy, A., et al. (2014). *Évaluation des dif cultés d'apprentissage de l'écriture chez l'enfant. Échelle ADE*. Bruxelles : Éditions De Boeck/Solal.
- Soppelsa, R., & Albaret, J. M. (2013). *Manuel du BHK Ado – Échelle d'évaluation rapide de l'écriture chez l'adolescent*. Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.



# Chapitre 9

## Postures et positions

### Observation et analyse

Les postures et positions lors de l'écriture exigent une observation attentive. En effet, même si elles n'influencent pas toujours directement la qualité de l'écriture, elles peuvent avoir des conséquences importantes en termes d'aisance, de vitesse ou de douleurs. Elles sont un facteur d'équilibre de l'écriture, participant à son déploiement optimal.

Pour en juger, il est essentiel de bien connaître la dynamique du geste scripteur, les rôles de chacune des parties du corps impliquées dans ce geste, et leur évolution en fonction de l'âge de l'enfant.

### La dynamique du geste scripteur

Différentes études ayant pour but de mettre en relief les constantes relatives aux positions lors de l'écriture ont permis de dégager les données suivantes.

### Attitude générale, positions segmentaires

En tout début d'apprentissage, la *tête* est placée à proximité de la feuille : l'enfant ressent le besoin de maintenir le regard proche de la pointe de son crayon pour contrôler visuellement ses gestes. Parfois même, la tête repose sur le bras non scripteur empêchant ainsi l'appréhension globale du champ graphique. À partir de 7 ans, le besoin de contrôle étant moindre, et la musculature du dos meilleure, la tête se relève progressivement. Sa position n'évolue plus au-delà de 12 ans.

Entre 5 et 7 ans, le *torse* s'appuie fortement sur le rebord de la table, puis se redresse peu à peu jusqu'à l'âge adulte. En même temps, il s'incline progressivement vers la droite : l'inclinaison est d'autant plus grande que les difficultés motrices sont plus importantes.

L'*épaule* est souvent relevée, bloquée contre la tête penchée d'un côté ou de l'autre. Lorsqu'elle est nettement contractée, elle fait une bosse perceptible à la vue et au toucher chez 40 % des enfants de 7 ans.

Jusqu'à 9 ans, l'enfant qui écrit manifeste une grande instabilité générale, due à l'excès de tension provoquée par l'acte d'écrire : il se lève, s'assoit sur une jambe, se dresse sur ses coudes, remue les jambes, etc.

La position de l'*avant-bras* évolue considérablement au cours de l'apprentissage. Entre 5 et 9 ans, le coude est à l'intérieur de la table en début de ligne et a tendance à en sortir en fin de ligne (recul du coude et rotation du bras autour de l'épaule). À partir de 9 ans, le coude tend à se placer, en début de ligne, près du bord de la table, et même à en sortir. Il y a diminution génétique de la surface d'appui de l'avant-bras, qui peut être neutralisée par l'inclinaison progressive du papier.

Alors que 50 % des enfants de 5 ans ont le *poignet* souple lors de leurs exercices graphiques, 70 % des enfants de 7 à 9 ans adoptent une posture crispée du poignet, celui-ci s'appuyant avec force sur la table. C'est l'âge où l'on se plaint le plus de phénomènes douloureux à tous les niveaux. Entre 9 et 12 ans, le poignet s'allège à nouveau, s'assouplit, se détache de la table, à mesure que le tonus s'installe dans tout le bras lorsque l'écriture s'accélère. Vers 12-14 ans, on note un relèvement tonique et permanent de tout l'avant-bras, du poignet et de la main.

L'angle de flexion du poignet change entre le début et la fin de la ligne, mais le rapport angulaire de la main avec la table doit rester constant, afin d'offrir un appui, constant lui aussi, au mouvement des doigts. À 5 ans, la *main* roule en pronation-supination. À 9 ans, la stabilité semble acquise, la position la plus fréquente est la demi-supination. La main repose avec légèreté sur l'hypothenar (muscle du bord extérieur de la main), l'annulaire et l'auriculaire jouant un rôle de suspension. L'instrument est tenu selon la prise tripode. L'index est face ou légèrement en avant du pouce. Le crayon repose sur la première phalange du majeur.

En début d'apprentissage, l'instrument est tenu très près de la pointe, avec brisure de l'index. À mesure que l'enfant grandit, on note un allongement progressif des *doigts* et une prise plus longue, avec diminution de la brisure de l'index. Celle-ci subsiste cependant dans 50 % des cas au-delà de 12 ans.

En résumé, la main améliore sensiblement sa stabilité entre 5 et 9 ans. Entre 7 et 12 ans, le redressement de la posture se produit en même temps que l'allègement de l'appui du poignet et de l'avant-bras, et que l'assouplissement général. La crispation fait place à la tonicité. La meilleure utilisation du tonus permet d'acquérir plus d'aisance, de souplesse et de rapidité.

## Déroulement graphique, mode de progression

Dans son ouvrage *La graphomotricité* (1982), Alfred Tajan met en lumière le fait que l'écriture se déploie grâce à la combinaison de deux types de mouvement :

- un mouvement d'*inscription*, par le biais de l'extension, la flexion et la rotation des trois doigts qui tiennent l'instrument ;
- un mouvement *cursif* (dextrogyre), de *progression*, de translation gauche-droite, produit par le déplacement du poignet et de l'avant-bras.

Les deux mouvements s'opposent : l'inscription freine la translation, et celle-ci gêne l'inscription. Le scripteur doit réaliser un équilibre permanent entre ces deux mouvements qui, au départ, se succèdent pour ensuite, peu à peu, se coordonner. Ils sont facilités par une position correcte du tronc qui libère le bras et un appui du bras sur la table qui soutient la main sans gêner sa progression. Ce travail sera facilité par l'acquisition de l'indépendance des segments bras-épaule, main-bras, doigts-main et par une relation correcte entre la préhension de l'outil et sa pression sur le support. Il faut serrer suffisamment le crayon pour qu'il ne s'échappe pas des doigts, mais pas trop pour éviter la crispation et le raidissement, tout en contrôlant l'appui sur le papier, pour que la mine marque sans se casser ou déchirer le support.

En résumé :

- L'écriture se fait grâce à :
  - la préhension de l'outil scripteur par une prise tripode, le majeur étant support de l'outil permettant l'inscription ;
  - la combinaison d'un mouvement de *rotation* et d'un mouvement de *translation* mettant en jeu les articulations du poignet et du coude.
- À cette fonction cinétique s'ajoute une *fonction tonique*, concernant les parties du corps qui ne sont pas en mouvement (statique de la colonne, de la tête, des membres inférieurs).

## Notations diverses

La *disposition du papier* par rapport au bord antérieur de la table est extrêmement individuelle et n'obéit pas à des règles précises. Le contrôle visuel est meilleur lorsque le papier est plus proche du bord de la table, position volontiers adoptée par les enfants de 5 ans. D'abord située, sur proposition de l'enseignant, verticalement face au scripteur, la feuille a tendance à migrer, chez le droitier, dans l'hémichamp droit, ce qui contribue à améliorer le mouvement vers la droite. La plupart des scripteurs droitiers inclinent le sommet de la feuille vers la gauche, alors que les gauchers l'inclinent en sens inverse. Cette inclinaison favorise le contrôle visuel, le graphisme n'étant pas caché par la main qui écrit.

À 5 ans, la *position de la main par rapport à la feuille* est très oblique, presque perpendiculaire à l'axe de la feuille. Elle balaie la ligne. Vers 14 ans, au contraire, la main se retrouve franchement au-dessous de la ligne, et perpendiculaire à celle-ci en fin de ligne. Cette position varie en fonction de l'inclinaison du papier et de l'angle flexion-extension de la main.

## L'observation du geste scripteur

Lors de l'examen graphomoteur, on s'attachera à observer les postures avec précision et on notera, entre autres, les éléments relatifs à la posture globale de l'enfant, aux positions segmentaires ainsi qu'au déroulement graphique et au mode de progression (voir planches photos en Annexe 1).

## La posture globale de l'enfant

- La tête : distance à la feuille, inclinaison, etc.
- Le torse : appuyé ou non à la table, de façon continue ou discontinue, droit, penché plus ou moins vers l'avant, basculé à droite à gauche, etc.
- Le dos : colonne verticale, voûté ou cambré, tendu, adossé à la chaise.
- Les épaules : horizontales, contractées ou non, relevées d'un côté ou de l'autre, etc.
- L'assise, franche sur les deux fesses, stable, instable, etc.
- La position des pieds.
- Les changements de position.

## Les positions segmentaires

- *Le bras scripteur* : on notera d'abord si l'enfant est gaucher ou droitier, puis on regardera :
  - la position du coude : en début et fin de ligne, sur la table ou non, collé ou non au torse, etc. ;
  - celle de l'avant-bras, son degré d'appui sur la table ;
  - la position du poignet : relevé, légèrement décollé ou posé sur la table ;
  - la façon dont le poids du corps est porté sur le bras scripteur.
- *La main* :
  - l'angle fait avec la table : demi-supination<sup>1</sup>, position intermédiaire<sup>2</sup>, pronation<sup>3</sup> ;
  - la position de la main par rapport à la ligne d'écriture : sur, sous, sur le côté en balayage ;
  - le degré de flexion-extension de la main par rapport à l'avant-bras.
- *Les doigts* :
  - les diverses positions sur l'instrument ;
  - le degré de pression de l'instrument ;
  - la mobilité et la précision digitale.
- *L'axe du crayon* par rapport à l'avant-bras.
- *L'autre bras* : participe-t-il ou non à l'acte d'écrire, tenue de la feuille, main sous la table, syncinésies, etc.

## Le déroulement graphique et le mode de progression

- Ramassage des doigts sous le poing.
- Relèvement progressif du poignet, mouvements de poignet.
- Reptations successives de la main, soulèvements.
- Recul du coude.

---

1. Demi-supination : l'angle de la main par rapport à la table est de 90°.

2. Position intermédiaire : l'angle de la main avec la table est de 45°.

3. Pronation : l'angle de la main avec la table est quasi nul.

- Rotation autour du coude, de l'épaule.
- Qualité de la progression : facile, entravée régulièrement, stoppée, etc.

## Notations diverses

- Position de la feuille : distance par rapport au bord de la table, positionnement face au scripteur ou à gauche ou à droite, inclinaison, etc.
- Expressions indiquant que le scripteur produit ou non un effort significatif : tension visuelle, syncinésies toniques<sup>4</sup>, sudation, etc.
- Comportement à l'écriture : concentration, lassitude, fatigue, etc.

L'observation fine des postures et positions du patient, en fonction de son âge, permet de déterminer ce qui gêne le bon déploiement de son geste graphique. Des conseils et des axes de travail pourront ainsi être dégagés pour une rééducation efficace.

## Référence

Tajan, A. (1982). *La graphomotricité*. Paris: PUF, collection « Que sais-je ? », n°1998.

---

4. Syncinésies toniques : raidissement plus ou moins prononcé d'un ou de plusieurs groupes musculaires pendant l'exécution d'un mouvement volontaire.

# Chapitre 10

## Analyse qualitative de l'écriture

La consultation des cahiers, la transcription de l'alphabet ou l'examen de textes produits librement nous ont donné de premiers éléments d'information sur l'écriture de notre patient. Nous allons maintenant pouvoir faire une analyse qualitative des écrits recueillis lors de l'examen graphomoteur : la copie ou la dictée de « La lettre à l'ami » d'Ajuriaguerra ou de l'échelle ADE, la copie du texte du BHK.

Le protocole de ces tests a été détaillé au chapitre 8. Vous trouverez ici des éléments d'analyse des résultats, test par test, puis par comparaison. En fin de chapitre, quelques items communs aux trois épreuves seront présentés de façon plus détaillée.

La cotation des tests impose de bien connaître et reconnaître un certain nombre d'items caractéristiques de l'écriture et de savoir interpréter ce qu'ils peuvent représenter en termes de difficultés et de pistes de rééducation. Cependant, ayons bien conscience qu'il ne s'agit pas de constater la présence de tel ou tel item. C'est la dynamique de l'écriture qu'il est important de saisir.

### « La lettre à l'ami » d'Ajuriaguerra

Selon les modalités exposées dans le chapitre 8, c'est le même texte, recueilli lors de la copie ou de la dictée de « La lettre à l'ami », qui sert de support pour procéder à la cotation des échelles E et D.

#### L'échelle E

Selon les termes mêmes d'Ajuriaguerra, l'échelle E avait pour objectif « de situer toute écriture dans la perspective génétique, en l'assimilant à l'écriture produite en moyenne par les enfants de tel ou tel âge » (*in Joly et Labes, 2009*). Il en exposait le principe en disant : « On a d'abord défini un certain nombre de caractéristiques, fréquemment observables dans les écritures de débutants (6-7 ans), mais qui disparaissaient progressivement ensuite. Chacune de ces caractéristiques donne lieu à un "item", coté 1 (présence nette dans l'écriture examinée), 0,5 (présence plus discrète) ou 0 (absence). Le total de ces cotations fournit une note d'autant plus élevée que l'écriture en cause est plus infantile. »

L'échelle E dans sa forme définitive comprend 30 items présentés de façon exhaustive dans le livre *L'écriture de l'enfant* de J. de Ajuriaguerra (Ajuriaguerra et al., 1964). Ceux-ci sont répartis en deux sous-échelles :

- l'échelle EF, qui répertorie les « erreurs de formes et de proportions » (14 items) ;
- l'échelle EM, qui reprend les « aspects d'incapacité motrice » (16 items).

Les 14 items de l'échelle EF sont : surface enfantine, écriture dodue, absence de mouvement, écriture grande, *m* et *n* scolaires, barres de *t* scolaires, *p* scolaires, *a* en deux morceaux, *d*, *g* et *q* en deux morceaux, majuscules maladroites, points de soudure, collage, espace irrégulier entre les lignes, zones mal différenciées.

Les 16 items de l'échelle EM sont : bâton descendant repris, lettres retouchées, ensemble sale, arquages des bâtons des lettres *d*, *t*, *p* et *q*, cabossages des lettres rondes intérieures, mauvais galbes des boucles extérieures, tremblement, tracé vacillant, saccades, télescopages, lignes cassées, lignes fluctuantes, lignes descendantes, mots dansants sur la ligne, irrégularité de dimension, irrégularité de direction.

Les critères de cotation d'un certain nombre de ces items sont précis, mesurables. D'autres peuvent donner lieu à une cotation plus subjective. L'important est de saisir la dynamique de l'écriture en répertoriant les items massivement présents qui donnent son faciès à l'écriture.

Chaque item a été affecté d'un coefficient de pondération : 1, 2 ou 3. Plus ce coefficient est important, plus il indique que l'item concerné est amené à disparaître rapidement dans l'évolution de l'écriture. La persistance de l'item imprime donc une plus grande maladresse au graphisme. Un coefficient 1 a une incidence moindre qu'un coefficient 3. Par exemple, la persistance de *p* scolaires dans une écriture (coefficient 1) sera moins pénalisante que celle des soudures (coefficient 3).

Le calcul des scores se fait item par item, en multipliant la présence (1, 0,5 ou 0) par le coefficient de pondération (1, 2 ou 3). On fait ensuite la somme des scores obtenus pour les items EF et la somme pour les items EM. On calcule également le total EF + EM. Ces totaux sont ensuite comparés à un échantillonnage de référence. Celui-ci a été établi en tenant compte séparément du sexe, de l'âge et de la classe de l'enfant. Il y a donc un étalonnage par âge et par classe pour les garçons et un étalonnage par âge et par classe pour les filles.

Il est ainsi possible pour chaque sujet de déterminer sa position par rapport à l'échantillon de référence en ce qui concerne les items EF et EM, en fonction de l'âge réel et de la classe. On peut par conséquent établir s'il présente une avance ou un retard, si cette avance ou ce retard se retrouvent de façon comparable dans les deux parties de l'échelle (EF/EM peu différent de 1 : développement homogène) ou si on est en présence d'un décalage interéchelles (EF/EM supérieur ou inférieur à 1 : développement hétérogène).

Notons que :

- Plus les scores sont importants, plus l'écriture est « infantile ». Plus le total est faible, plus l'écriture est évoluée.
- Les scores obtenus par les filles sont inférieurs à ceux des garçons à âge et classe comparables. Ce qui donne une avance d'environ un an pour les filles.



- Sur le plan graphomoteur, si le rapport EF/EM est égal ou légèrement supérieur à 1, le niveau graphique est bon.
- Un score inférieur à 0,75 doit attirer l'attention. Le développement est hétérogène. Il y a possibilité de dysgraphie.
- Si la cotation EF est élevée (rapport EF/EM très supérieur à 1), il y a attachement persistant et maladroit à la forme. La motricité n'est pas suffisante pour faire évoluer la forme qui reste très prégnante.
- Dans un développement homogène de l'écriture, EF et EM doivent évoluer conjointement.

L'échelle E est particulièrement intéressante à utiliser lorsqu'il est question de faire sauter une classe à un enfant. L'équilibre entre les deux composantes EF et EM, associé à une vitesse suffisante, constitue un bon indicateur de possibilités graphiques.

Ces paramètres sont d'autant plus intéressants que l'écriture constitue souvent une gêne pour les enfants à haut potentiel. Une avance scolaire n'est positive que si elle est soutenue par une maturité affective suffisante et une bonne motricité. La maturité intellectuelle n'est pas toujours associée à une maturité affective de même niveau. Le décalage entre l'autonomie réelle (et pas seulement apparente) de l'enfant précoce et celle du reste de la classe peut être pénalisante pour lui et entraîner de grandes difficultés. Il peut aussi y avoir décalage entre développement affectif et développement psychomoteur : le geste graphique n'est pas assez maîtrisé pour donner une écriture économiquement rentable : lenteur, imprécision, illisibilité risquent de décourager l'enfant et de l'empêcher d'évoluer favorablement dans la classe.

## L'échelle D

Après avoir élaboré l'échelle E, Julian de Ajuriaguerra s'est vite aperçu que, dans de nombreux cas, le trouble ne pouvait s'expliquer par un simple retard d'évolution. « Chez certains enfants, certes, la mauvaise écriture n'est que retard graphique ; mais chez d'autres elle est aussi autre chose. Ainsi, l'échelle génétique ne suffit pas à appréhender les troubles dysgraphiques ; tant sur le plan de la description et de l'étude générale de ces troubles que sur celui du dépistage pratique, il est nécessaire de faire appel à d'autres méthodes » (*in Joly et Labes, 2009*).

C'est dans cet esprit qu'a été développée l'échelle de dysgraphie (échelle D). Elle visait à être « adaptée à la description et à la notation des troubles dysgraphiques » et Ajuriaguerra disait se placer « dans une perspective non plus génétique mais pathologique » (*in Joly et Labes, 2009*).

Pour évaluer une écriture à l'aide de l'échelle D, on utilise le protocole de l'échelle E. Dans la pratique, on commence le plus souvent par coter l'échelle E, puis on cote l'échelle D. Ajuriaguerra considérait cependant que l'on pouvait utiliser uniquement et systématiquement l'échelle D. Rappelons que dans cette dernière, l'échantillon de référence est plus large puisqu'il va de 8 à 14 ans.

L'échelle D est composée de 25 items jugés représentatifs et discriminatoires des difcultés d'écriture. Un certain nombre des items étaient déjà présents dans l'échelle E (11 items sur 25). Ils ont été catégorisés en trois groupes :

- *Mauvaise organisation de la page* : le texte ne donne aucune impression d'unité. Il est disposé de façon désordonnée dans la page. Les espaces entre les lignes et les mots sont irréguliers, la ligne est mal tenue, l'ensemble est « sale ». Les items concernés sont : ensemble sale, ligne cassée, ligne montante, descendante, mots serrés, espaces entre les mots irréguliers, marges insuffisantes.
- *Maladresse* : on observe un certain nombre de déformations, de heurts dans le déroulement graphique. L'enfant ne parvient pas à respecter le modèle calligraphique, ce qui retentit sur l'ensemble du tracé (trait de mauvaise qualité, lettres retouchées), sur la progression (saccadée), le mode de liaison entre les lettres (reprises par soudures, collages), sur l'exécution des bâtons droits et des courbes. Les items sont : trait de mauvaise qualité, lettres retouchées, pochages, arquages *m*, *n*, *u* et *i*, angulation des arcades, points de soudure, collages, télescopages, saccades, lettres lancées, irrégularité de dimension, zones mal différenciées, lettres atrophiées.
- *Erreurs de formes et de proportions* : cette catégorie concerne l'exécution erronée des lettres et de leurs composantes. Les items sont : lettres trop structurées ou trop labiles, mauvaises formes, écriture trop petite ou trop grande, mauvaises proportions des zones, écriture trop étalée ou étreinte.

Les items sont cotés 0, 0,5 ou 1 selon les mêmes principes que dans l'échelle E.

Une fois la cotation faite et le coefficient de pondération affecté, on calcule la somme des notes pour obtenir le total de l'échelle D.

Cette échelle propose une approche des résultats par degré de sévérité avec une fourchette large démarrant à 10, quel que soit l'âge, le sexe et la classe de l'enfant (Ajuriaguerra et al., 1964) :

- « Est suspect de dysgraphie tout enfant ayant une note supérieure à 10.
- Tout enfant ayant plus de 14 points peut être dit par convention « dysgraphique ».
- De façon encore plus affirmative, tout enfant ayant une note supérieure à 19 est dysgraphique. »

Pour Ajuriaguerra, l'échelle D a pour but d'aider à poser le diagnostic tout en permettant de définir des pistes de travail lors de la rééducation. L'utilisation des catégories d'items (mauvaise organisation de la page, maladresse, erreurs de formes et de proportions) donne des indications sur ce plan.

## Le BHK

Le BHK (Charles et al., 2004), comme l'échelle D, propose une approche qualitative de l'écriture, par degré de sévérité ou score de dégradation. Plus le score est élevé, plus le risque de dysgraphie est important. Le BHK est constitué de 13

items dans sa version « enfants », 9 dans sa version « adolescents » (Soppelsa et Albaret, 2013).

Les items de la version « enfants » sont : écriture grande, inclinaison de la marge vers la droite, lignes non planes, mots serrés, écriture chaotique, liens interrompus entre les lettres, télescopages, variation dans la grandeur des lettres troncs, hauteur relative incorrecte, distorsion des lettres, formes de lettres ambiguës, lettres retouchées, hésitations et tremblements.

Ceux de la version « adolescents » sont : variation de hauteur des lettres troncs, hauteur relative des lettres troncs et des lettres avec hampe et/ou jambage, télescopages, lettre ambiguë, lettre majuscule à l'intérieur des mots, parallélisme des lignes, stabilité des mots, stabilité des *a*, stabilité des *t*.

Dans la version « enfants », la cotation se fait sur les cinq premières lignes du texte excepté pour les items 1 (écriture grande) et 2 (inclinaison de la marge vers la droite) qui se cotent sur la base de l'ensemble du texte. Dans la version « adolescents », elle se fait sur les cinq lignes suivantes. On cote 1 si l'item est présent, 0 s'il est absent. Seul l'item 1 (écriture grande) du BHK Enfants est coté différemment. Il peut recueillir une note de 0 à 5 en fonction de la taille moyenne observée dans la copie du texte et de sa classe. Plus l'écriture est grande et plus l'enfant est avancé sur le plan scolaire, plus le poids attribué à l'item est important.

Pour l'interprétation des résultats, on calcule le score total par addition des sous-totaux obtenus ligne par ligne. Le score total obtenu est ensuite converti en déviation standard (DS) :  $DS = (\text{score} - \text{moyenne}) / \text{écart type}$ . Par convention, à partir de +2 DS de score de dégradation, le résultat est considéré comme pathologique. De +1 à +2 DS, il est considéré comme limite. Cette mesure permet d'évaluer la déviation à la moyenne lors de l'examen graphomoteur mais aussi d'apprécier nement l'évolution en cours de rééducation lors de retests. La déviation standard peut également être calculée par critère.

Comme pour l'échelle D, on peut regrouper les items en faisceaux de difficultés :

- *Pour le BHK Enfants* : ceux-ci ne sont pas présentés dans le manuel et ont été proposés dans des études publiées *a posteriori*. Julien Perrin (2002) propose un premier regroupement en quatre catégories : difficultés visuo-spatiales, difficultés de fluidité du mouvement et de programmation motrice, difficultés au niveau du déliement digital et du tonus, problèmes dans la réalisation même des lettres. Dans sa thèse de doctorat (2010), Isabelle Sage a présenté quatre autres regroupements (réalisation motrice des lettres, forme et constance des lettres, organisation spatiale des lettres dans le mot, organisation spatiale de l'écriture dans l'espace feuille) qui servent ensuite à identifier différents problèmes de difficultés d'écriture :

- difficultés du contrôle spatial global ;
- programme moteur instable ;
- changement de stratégie du contrôle moteur ;
- difficultés en contrôle spatial local ;
- troubles d'écriture associant toutes ces difficultés plus une lenteur d'écriture.

• *Pour le BHK Adolescents* : des regroupements ont été constitués dès l'élaboration du test afin d'identifier les facteurs d'altération de l'écriture. La stabilité et la lisibilité ont été considérées comme constitutives de la dysgraphie au collège.

Ces faisceaux sont autant d'indicateurs pour identifier les difficultés de l'écriture de l'enfant et déterminer les axes de travail de la rééducation.

## L'échelle ADE

L'échelle ADE (Gavazzi-Eloy et al., 2014) a pour objectif premier d'évaluer les difficultés de l'écriture. L'échantillon de référence a été recueilli auprès d'enfants scolarisés entre le CP et le CM2. Elle se présente comme une échelle de vigilance à trois degrés. La feuille de cotation permet de visualiser pour chaque item, en fonction de l'âge du scripteur, le niveau de vigilance que sa présence doit susciter. De façon globale, elle a aussi pour objectif de calculer un seuil de dysgraphie.

L'échelle ADE comprend 24 items répartis selon les quatre composantes de l'écriture :

- *Cinq items pour le trait* : inégalités du trait, tremblements, bâtons descendants repris, boucles maladroites, oves maladroites.
- *Dix items pour la forme* : grande par maladresse, raidissement du tracé des lettres, majuscules maladroites, *a* en deux morceaux, *m* et *n* maladroites, *p* en deux morceaux, irrégularités dimension hampes/jambages, lettres incorrectes, irrégularités de dimension de la zone médiane, irrégularités de direction des lettres.
- *Cinq items pour l'espace* : lignes cassées, mots cahotants, fluctuations dans la trajectoire, inorganisation de l'espace de la feuille, règles d'usage non respectées.
- *Quatre items pour le mouvement* : lettres retouchées, collision de lettres, progression par à-coups, soudures nombreuses.

Pour chacun des 24 items, une analyse statistique a été menée pour définir le niveau d'alerte :

- *Zone blanche* : niveau de vigilance faible. L'item est observé chez plus de 50 % des élèves de la classe d'âge.
- *Zone grise* : niveau moyen de vigilance. L'item concerne moins de 50 % des élèves mais tend à disparaître avec le développement de l'enfant et sa pratique de l'écriture.
- *Zone rouge* : niveau élevé de vigilance. L'item concerne un faible nombre d'élèves. Il a tendance à se maintenir en dépit du développement de l'enfant et de sa pratique de l'écriture. Une aide spécifique est nécessaire.

Une grille de cotation permet, grâce au code couleurs, d'avoir une vision globale du profil des difficultés de l'écriture et ainsi de savoir si une aide est nécessaire et si oui sur quel plan.

En complément, les auteurs proposent une approche par regroupement de facteurs. Elle a été révisée en amont de l'élaboration de l'échelle par

présentation d'items appartenant aux mêmes composantes de l'écriture (trait, forme, espace, mouvement) et en aval par corrélation entre différents items. Des syndromes de maladresse, d'instabilité graphique et de discontinuité ont ainsi été mis en évidence.

L'échelle ADE permet aussi de calculer un seuil de dysgraphie. Les auteurs définissent la dysgraphie comme « une incapacité significative à produire à un âge donné une écriture à la fois efficace (lisible et rapide) et satisfaisante pour le scripteur ». Pour calculer le seuil de dysgraphie, on attribue des points en fonction de la couleur de la case cotée :

- 1 si la croix est dans la zone blanche ;
- 2 si elle est dans la zone jaune ;
- 4 si elle est dans la zone rouge.

Selon [Gavazzi-Eloy et collaborateurs \(2014\)](#) :

- « À partir d'un total de 26, l'écriture est suspectée de dysgraphie. Ce nombre correspond à des écritures qui se situent à  $-1$  écart type de la moyenne.
- À partir d'un total de 31, elle est dysgraphique. Les écritures se situent alors à  $-1,5$  écart type de la moyenne. »

## Analyse comparative de l'écriture à l'aide des trois tests

Tirer des conclusions à partir des résultats d'un seul test ne permet pas d'envisager l'écriture dans sa globalité. Chaque test donne des indications en fonction de la situation dans laquelle les écritures ont été recueillies : copie d'un modèle cursif, script. Il est important d'appréhender le plus de situations possibles et pour cela l'utilisation parallèle des différents outils est riche d'enseignements.

Ainsi, les résultats peuvent aller dans le même sens, confirmant ou infirmant l'existence de difficultés d'écriture. Il est aussi possible d'obtenir des résultats divergents ou mettant en exergue une difficulté plus ou moins importante en fonction de la situation d'écriture. Identifier ce qui, dans la nature de la tâche ou dans la façon dont elle est proposée, peut accentuer les difficultés permet d'affiner la perception de ces difficultés et éventuellement d'identifier des troubles associés.

## Items du BHK Enfants communs aux trois tests

Si on prend en compte les trois tests destinés à peu près à la même tranche d'âge, le BHK Enfants est le test qui comprend le moins d'items. Sur 13 items, 8 sont communs aux trois tests (échelle E, BHK Enfants, échelle ADE). On peut donc considérer qu'ils sont particulièrement significatifs pour identifier les difficultés d'écriture.

Si on reprend les composantes de l'écriture manuscrite (voir chapitre 5), un item concerne le trait (tremblement), deux, la forme (écriture grande, variations

dans la grandeur des lettres troncs), quatre, la trajectoire ou mouvement (lettres retouchées, télescopages, saccades, liens interrompus entre les lettres) et un, l'espace ou l'organisation de la feuille (lignes non planes).

### Item relatif au trait – Tremblement (figure 10.1)

Pour Ajuriaguerra, le tremblement est produit par une main agitée par des petits mouvements saccadés qui peuvent avoir des causes diverses (froid, fatigue, peur, irritation, émotions diverses, difficultés d'apprentissage, vieillesse). Le tracé présente de petites oscillations, parfois difficilement visibles à la loupe, mais qui peuvent s'amplifier jusqu'à de larges déviations irrégulières. Si on peut l'observer lors de l'apprentissage, il doit normalement disparaître vers 9 ans. Sa persistance peut être le signe de difficultés neurologiques.

La définition proposée par l'échelle ADE est relativement proche.

Le BHK ajoute dans sa définition que ces irrégularités sont la conséquence d'un manque de rigidité ou d'un mouvement trop lent de la main.

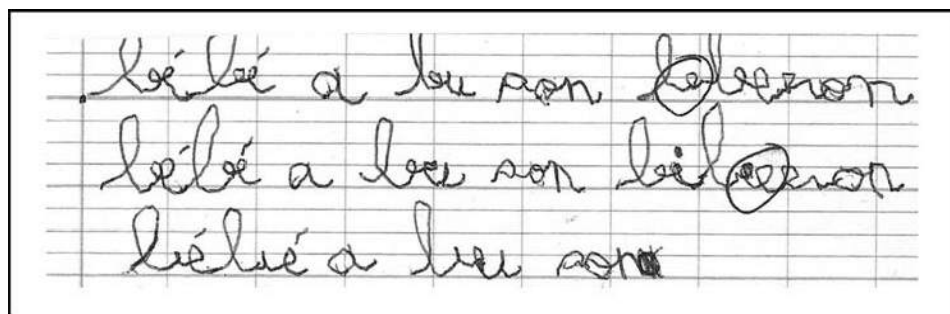


Figure 10.1. Garçon, 6 ans, CP. Ce petit garçon rentre des États-Unis où il a appris à écrire en script.

Les premiers contacts avec l'écriture cursive sont très difficiles. On remarque des tremblements mais aussi des cabossages et un mauvais ajustement de la trajectoire.

### Items relatifs à la forme

#### Écriture grande (figure 10.2)

Les caractéristiques de dimension moyenne de l'écriture en zone médiane ont été présentées dans le chapitre 5.

Les trois tests présentent des critères de cotation, fonction de la dimension moyenne de l'écriture dans tout le texte. Plus l'écriture est grande, plus la présence de l'item est pénalisante.

Pour les échelles d'Ajuriaguerra et ADE, l'écriture grande ne se cote que si la grande taille de l'écriture est le fruit d'une maladresse, d'une impossibilité à écrire petit. Dans l'échelle ADE, il est d'ailleurs précisé que l'« on ne cote que les écritures grandes par maladresse et non celles dont la dimension traduit un choix du scripteur ».

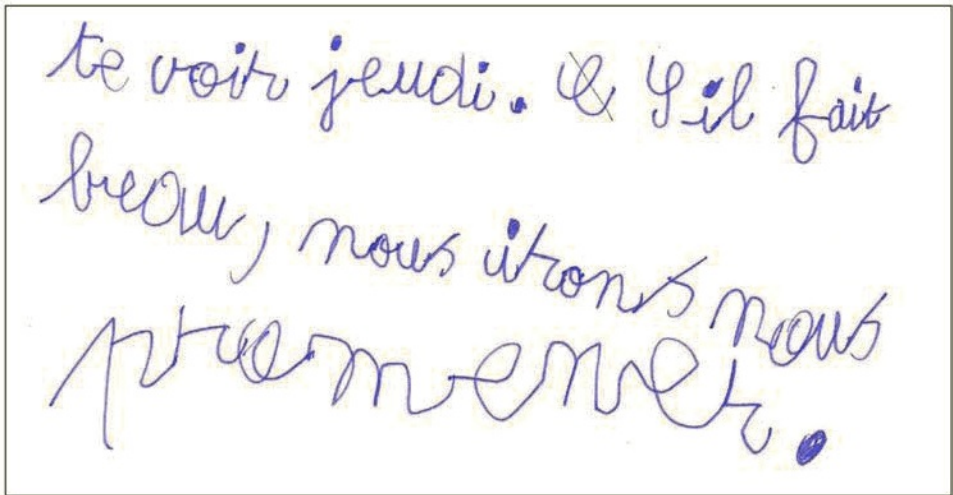


Figure 10.2. Garçon, 6 ans, 7 mois, CE1. Ce garçon vient de passer en CE1 après trois mois de CP.

Il n'a pas encore développé une aisance graphique suffisante pour pouvoir écrire petit. L'amplitude de son geste s'accroît avec l'allongement du texte.

### Variation dans la grandeur des lettres troncs (figure 10.3)

Cette dénomination tirée du BHK couvre des éléments communs à l'item « irrégularités de dimension de la zone médiane » dans l'échelle ADE ou « irrégularités de dimension » de l'échelle E.

Pour Ajuriaguerra, il s'agit de relever les écritures dont la dimension des lettres à l'intérieur du mot et du texte varie considérablement, en raison d'une incapacité à doser l'amplitude du geste de façon régulière. Cette définition est reprise dans l'échelle ADE.

La cotation se fait en fonction de l'importance de la variation et de sa fréquence. Dans le BHK, il suffit d'un exemple par ligne.

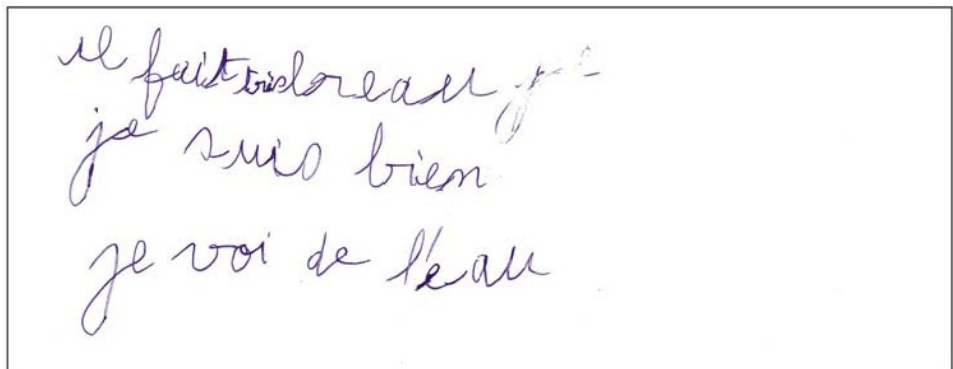


Figure 10.3. Garçon, 7 ans, 4 mois, CE1. Importantes variations de dimension au niveau de la zone médiane chez ce garçon qui a du mal à trouver une régularité dans son geste graphique.



## Items relatifs à la trajectoire ou mouvement

Ici, tous les items présentés comme caractéristiques de la trajectoire ou du mouvement par l'échelle ADE se retrouvent dans l'échelle E et le BHK.

### Lettres retouchées (figure 10.4)

Pour les trois échelles, l'item « lettres retouchées » concerne des lettres ou parties de lettres reprises. Il est indiqué que les corrections orthographiques ne sont pas à prendre en compte. Le BHK ajoute à ce critère qu'il ne faut pas non plus comptabiliser les lettres reprises lorsqu'elles traduisent une dyslexie. Pour l'échelle ADE, on laisse également de côté les corrections au niveau de la ponctuation.

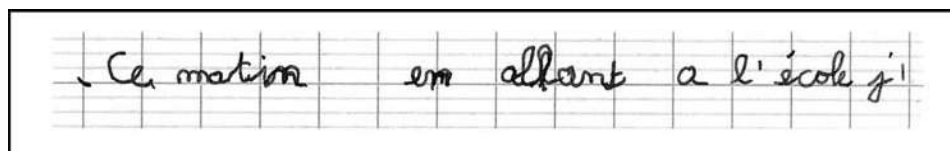


Figure 10.4. Fille, 8 ans, 6 mois, CE2. Retouches compulsives sur les *n* et les *l*, qui n'apportent rien au graphisme et ne font qu'aggraver les choses.

Ces retouches sont des manifestations d'anxiété, elles signalent la peur de ne pas faire assez bien. Il ne faut pas les confondre avec les corrections d'orthographe.

### Télescopages (figure 10.5)

Dans le BHK, on parle de « télescopages » lorsque l'espace est si petit que les lettres se superposent ou se cognent. Il s'agit d'une dif culté à contrôler la progression du geste malgré la volonté du scripteur. Cela entraîne une grande irrégularité dans l'espacement interlettres. Dans les exemples montrés par Ajuriaguerra, on peut avoir resserrement ou collision des lettres. L'échelle ADE prend en compte, pour cet item, les lettres qui prennent appui l'une sur l'autre sans faire de distinguo entre ce qui relève de la maladresse et de la personnalisation.

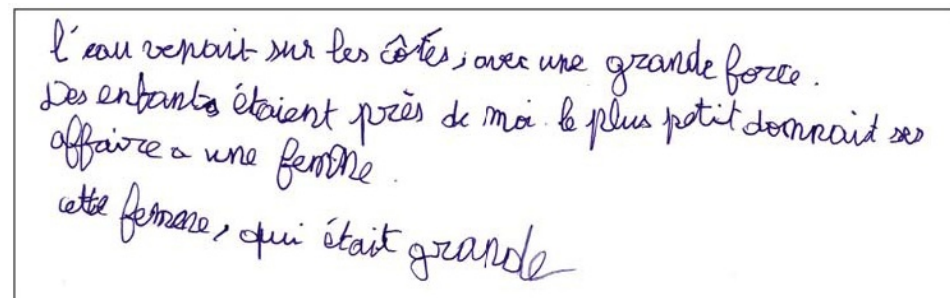


Figure 10.5. Fille, 9 ans, 2 mois, CE2. Nombreux télescopages.

Dif cultés de coordination des techniques d'inscription et de progression.



### Saccades (figure 10.6)

L'item « saccades » concerne en gros les mêmes caractéristiques graphiques que « écriture chaotique » pour le BHK ou « progression par à-coups » pour l'échelle ADE.

Selon la description faite dans le manuel d'Ajuriaguerra, « la progression graphique ne se déroule pas harmonieusement mais par “à-coups”, ce qui se traduit par des liaisons horizontales trop longues entre les lettres, par des angles aux changements de direction ». Le BHK adopte la même définition, tandis que dans l'échelle ADE, il n'est pas fait état des liaisons horizontales trop longues. En revanche, la présence de nales acérées en n de mots est prise en compte.

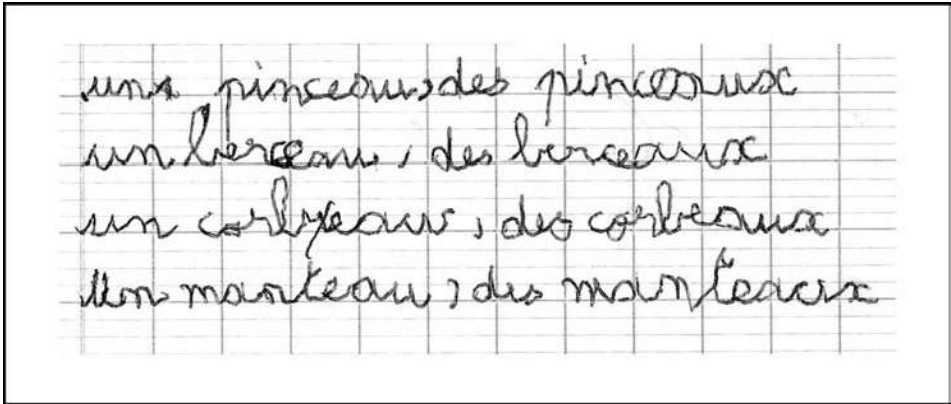


Figure 10.6. Garçon, 7 ans, CE1. Nombreuses saccades dans cette écriture qui appartient au même garçon que l'écriture présentée dans la figure 10.1. On note aussi la persistance des tremblements déjà observés au CP.

### Liens interrompus entre les lettres (figure 10.7)

La dénomination « liens interrompus entre les lettres » du BHK, recouvre les mêmes spécifiés que les items « points de soudure » d'Ajuriaguerra ou « soudures nombreuses » de l'échelle ADE.



Figure 10.7. Fille, 6 ans, CP. Les traits indiquent les soudures les plus apparentes dans cette écriture.

Lorsqu'elles sont exécutées lentement et avec précision, elles peuvent presque passer inaperçues. Elles existent cependant, perturbent l'écoulement de l'écriture et apparaîtront de façon massive avec l'accélération de l'écriture.

Il s'agit d'une difculté à relier d'un seul trait deux lettres qui vont dans le même sens créant un « raccord apparent ». On a ainsi un trait épaissi, surchargé. Pour le BHK, on peut avoir un espace ou une absence de lien là où il devrait y en avoir un. Il n'est pas fait mention des particularités liées à la personnalisation des tracés et notamment du choix d'inclure certaines lettres scriptes dans les tracés, qui peut créer volontairement des interruptions entre les lettres.

## Item relatif à l'espace ou organisation de la feuille – Lignes non planes (figure 10.8)

L'item « lignes non planes » du BHK recouvre plusieurs items des échelles E et ADE. Ainsi, on le cote lorsque la ligne est « cassée », « uctuante », que les mots sont « dansants » (cahotants pour l'échelle ADE).

La ligne est « cassée » lorsqu'elle descend puis remonte de façon brusque (ou inversement) produisant un angle. Elle est « uctuante » lorsqu'elle ondule sans cassure brusque. La ligne de base a du mal à garder une stabilité horizontale. Les mots sont « dansants » lorsqu'ils n'ont pas de base rectiligne.

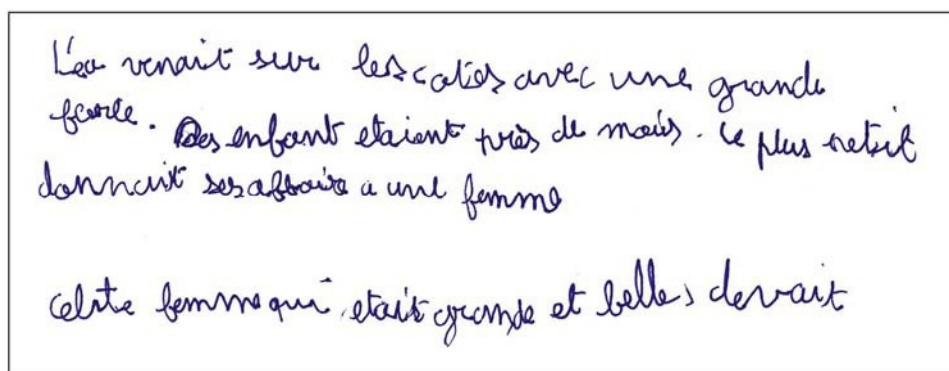


Figure 10.8. Garçon, 8 ans, 10 mois, CE2. Lignes non planes au BHK avec des lignes cassées, uctuantes, des mots dansants.

## Items du BHK Enfants non communs aux trois tests

Sur les cinq items restant du BHK, l'item « hauteur relative incorrecte » correspond aux zones mal différenciées de l'échelle E (gure 10.9). Il s'agit de lettres pour lesquelles les trois zones de l'écriture ne sont pas respectées. Les lettres troncs peuvent avoir la même taille que les lettres avec hampes ou jambages, soit par raccourcissement des prolongements, soit par augmentation de la dimension des lettres troncs.

L'item « mots serrés » se retrouve dans l'échelle D d'Ajuriaguerra. Au BHK, on le cote si l'espace entre deux mots est inférieur à la dimension d'une minuscule. Pour Ajuriaguerra, on considère que l'espacement doit être de deux minuscules pour ne pas le coter.

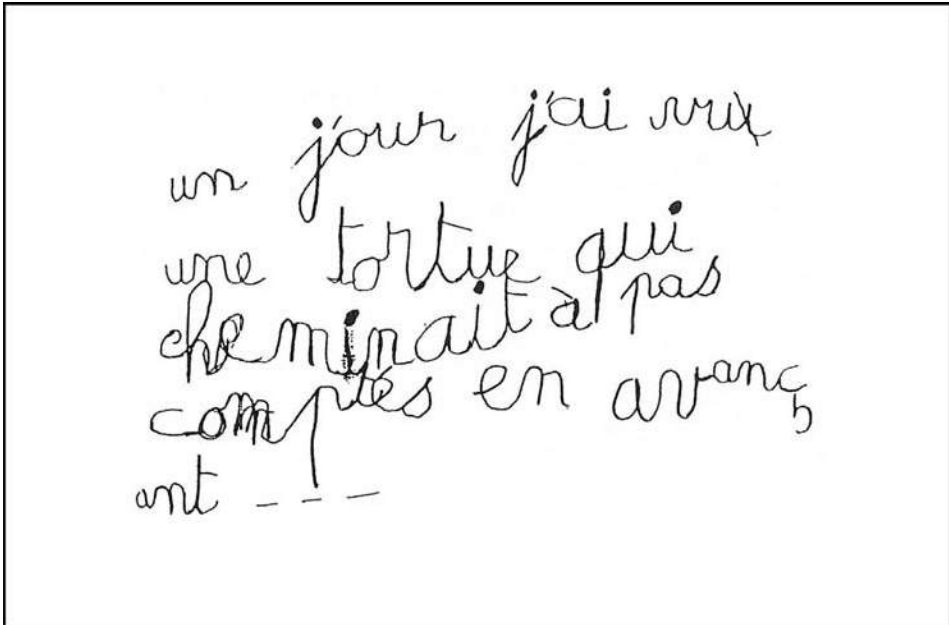


Figure 10.9. Fille, 5 ans, grande section de maternelle. Zones mal différenciées. Il ne faut pas s'en inquiéter compte tenu de l'âge.

Les items « distorsion des lettres » et « formes de lettres ambiguës » se retrouvent dans l'échelle D d'Ajuriaguerra (mauvaises formes, lettres atrophiées, lettres trop structurées ou trop labiles) et sous la dénomination « lettres incorrectes » de l'échelle ADE.

L'item « inclinaison de la marge vers la droite » ne se retrouve que dans le BHK.

L'échelle E d'Ajuriaguerra s'appuie sur la croissance génétique de l'écriture. L'échelle D, le BHK et l'échelle ADE proposent une approche pathologique.

Si l'échelle E n'a pas de visée diagnostique, elle permet de façon appréciable une bonne connaissance de la croissance de l'écriture. Cet apport aide à mieux faire la part de ce qui relève d'une maladresse graphique ou de personnalisation. La prise en compte de ces facteurs permet une cotation plus pertinente des échelles à visée pathologique.

## Références

- de Ajuriaguerra, J., Auzias, M., Coumes, F., Denner, A., Lavondes-Monod, V., Perron, R., & Stambak, M. (1964). *L'écriture de l'enfant. Vol. 1, L'évolution de l'écriture et ses difcultés*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, réédition 1989.
- Charles, M., Soppelsa, R., & Albaret, J. M. (2004). *Manuel du BHK – Échelle d'évaluation rapide de l'écriture chez l'enfant*. Paris: Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

- Gavazzi-Eloy, A., et al. (2014). *Évaluation des difcultés d'apprentissage de l'écriture chez l'enfant. Échelle ADE*. Bruxelles : Éditions De Boeck/Solal.
- Joly, F., & Labes, G. (2009). *Julian de Ajuriaguerra et la naissance de la psychomotricité. Vol. 2, Psychopathologie développementale et troubles psychomoteurs*. Noisiel : Éditions du Papyrus.
- Cet ouvrage est un recueil d'écrits de J. de Ajuriaguerra entre 1948 et 1970. Les passages cités dans le chapitre sont extraits de l'écrit « Les dysgraphies chez l'enfant et la rééducation de l'écriture », pp. 128-129 dans le recueil.
- Perrin, J., 2002. Principes d'analyse clinique de l'écriture. Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme d'État de Psychomotricien (juin 2002).
- Sage, I., 2010. Écriture et processus psychomoteurs, cognitifs et conatifs chez les enfants âgés de 8 à 12 ans. Thèse de doctorat des universités Paris Ouest – Nanterre – La Défense et Genève (novembre 2010).
- Soppelsa, R., & Albaret, J. M. (2013). *Manuel du BHK Ado – Échelle d'évaluation rapide de l'écriture chez l'adolescent*. Paris: Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

## Chapitre 11

# Appréciation de la vitesse d'écriture

De plus en plus, nous recevons des enfants ou des adolescents pour des problèmes liés à la vitesse d'écriture : vitesse excessive qui rend l'écriture illisible, par impulsivité et manque de maîtrise du geste, ou lenteur plus ou moins importante rendant difficile le suivi du rythme de la classe ou la réalisation d'un travail dans un temps imparti.

De nombreux paramètres peuvent interférer dans cette lenteur de l'écriture : troubles de la vision, de la motricité fine, déficiences praxiques, troubles de l'attention, interaction avec des difficultés de lecture ou d'orthographe, manque de confiance en soi, volonté d'hypercontrôle ou peur de ne pas finir à temps. L'examen graphomoteur doit faire la part de ce qui relève du geste graphique pur et des divers facteurs qui peuvent l'altérer. Le graphothérapeute peut être amené dans ce contexte à demander des évaluations complémentaires.

Un certain nombre de tests permettent d'évaluer la vitesse dans différentes situations d'écriture et d'avoir une vision globale des causes de ce handicap.

### « Je respire le doux parfum... »<sup>1</sup>

La copie de la phrase « Je respire le doux parfum des fleurs » pendant une minute à différentes allures permet d'évaluer la vitesse d'écriture dans une tâche simple.

On compte le nombre de lettres inscrites en une minute en vitesse normale puis en vitesse accélérée. On calcule ensuite la capacité d'accélération en faisant la différence entre le total obtenu à la vitesse maximale et celui obtenu en vitesse normale.

On compare alors les résultats avec ceux de l'échantillon de référence par âge et par classe, en vitesse normale et vitesse maximale.

Lors de l'accélération de la vitesse, c'est la capacité d'automatisation du geste qui est mise en relief. En début d'apprentissage, l'attention portée sur les aspects techniques (tenue, guidage du crayon) est trop importante pour permettre cette accélération, qui se met normalement en place avec le stade calligraphique. Si elle n'apparaît pas, c'est que la charge attentionnelle liée au geste graphique est trop importante ou que l'enfant écrit toujours au maximum de sa vitesse. Une capacité d'accélération négative fait ressortir une fatigabilité liée à la tâche.

---

1. [Ajuriaguerra et al., 1964.](#)

Outre l'analyse des résultats sur le plan de la vitesse d'écriture, il est très intéressant d'observer comment celle-ci évolue avec l'accélération. Son faciès se dégrade-t-il fortement (figure 11.1) ? Si oui sur quel plan : la dimension, les proportions, la précision des formes, la qualité de la liaison interlettres ? Au contraire reste-t-il stable, ce qui traduit un bon contrôle du geste (figure 11.2). Ces éléments sont riches d'informations sur ce qu'il faut travailler pour parvenir à une meilleure automatisation du geste.

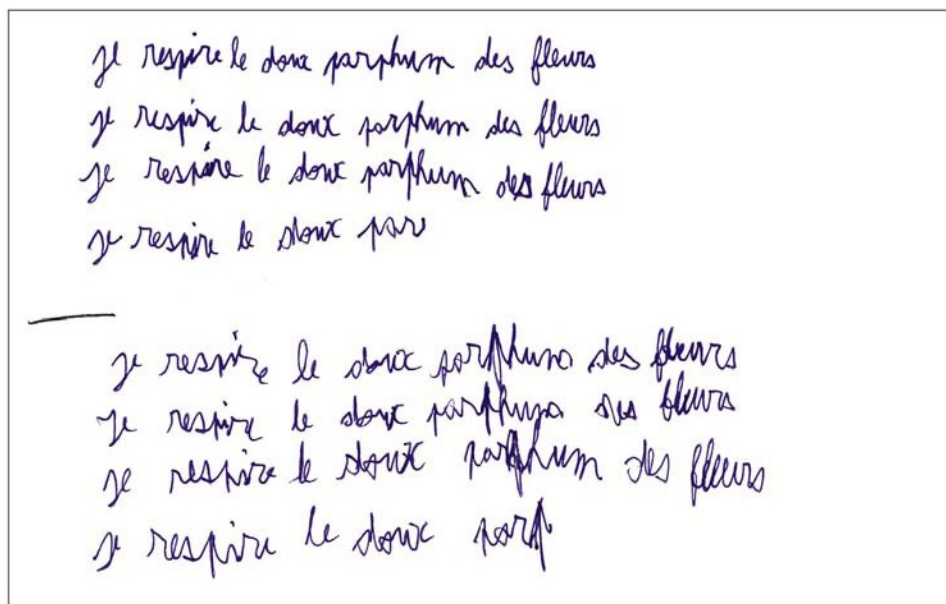


Figure 11.1. Garçon, 12 ans, 5<sup>e</sup>. Écriture en vitesse normale puis en vitesse accélérée. Pas de capacité d'accélération et forte détérioration de l'écriture avec l'accélération.

## Le BHK<sup>2</sup>

Le BHK permet de faire une appréciation à la fois de la qualité et de la vitesse de l'écriture.

Pour quantifier la vitesse de l'écriture dans cette situation de copie d'un texte imprimé en caractères scripts, on compte le nombre de lettres inscrites en cinq minutes (les apostrophes et signes de ponctuation équivalent à une lettre) que l'on compare à l'étalonnage par sexe, âge et classe pour la version « enfants » et à un étalonnage par classe pour la version « adolescents ».

La norme se situe entre  $-1$  et  $+1$  déviation standard. En dessous de  $-1$  DS, l'enfant est plus lent que la majorité des enfants de son niveau scolaire. Au-dessus de  $+1$  DS, il est plus rapide.

Le BHK, par sa durée de passation, est une épreuve qui permet d'apprécier le rythme d'écriture, la capacité d'endurance mais aussi la fatigabilité associée

2. Charles et al., 2004 ; Soppelsa et al., 2013.

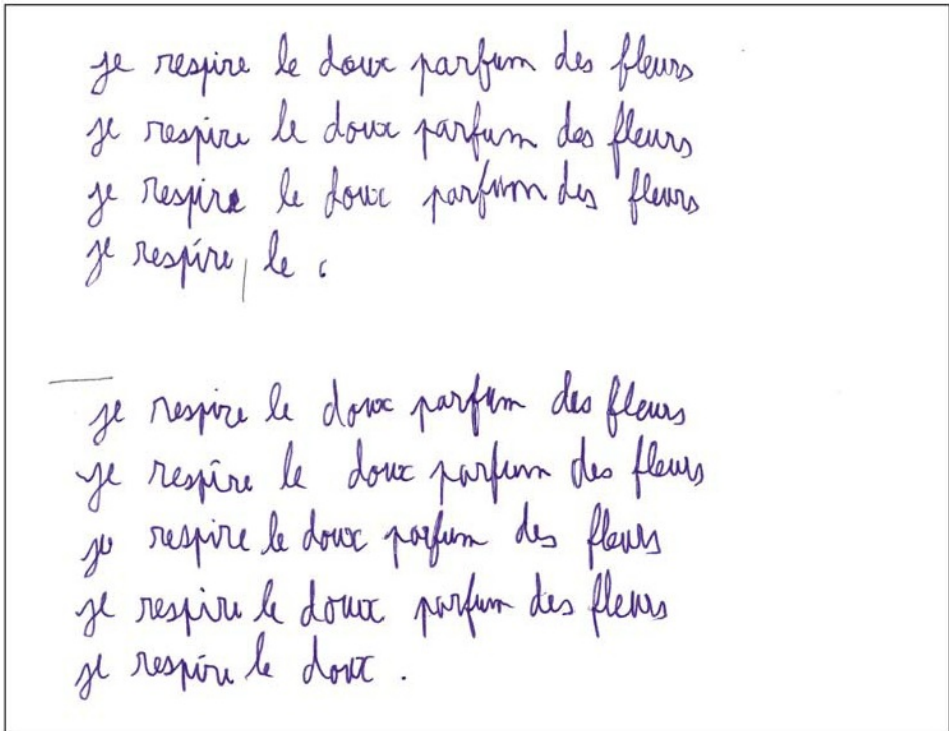


Figure 11.2. Garçon, 14 ans, 3<sup>e</sup>. Après avoir suivi une rééducation d'une quinzaine de séances lorsqu'il était en 5<sup>e</sup>, le garçon de la [figure 11.1](#) revient deux ans plus tard. Il vient vérifier que tout va bien avant de passer le brevet. Il est maintenant capable d'accélérer tout en conservant un faciès d'écriture stable.

éventuellement à différentes manifestations physiques ou psychologiques qu'il sera intéressant d'observer et de relever.

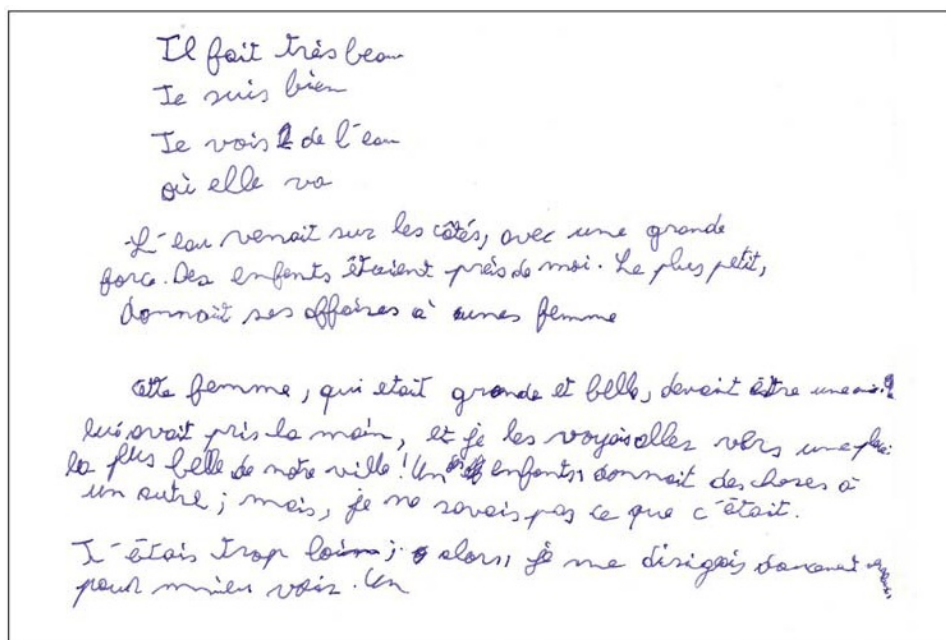
Il s'agit d'une tâche plus complexe que la reproduction de la phrase « Je respire le doux parfum des fleurs » pour diverses raisons :

- le texte étant dactylographié, l'enfant doit être à même de transposer les alphabets de script à cursif ;
- les capacités en lecture doivent être suffisantes pour ne pas gêner le rythme de la copie ;
- par sa durée, la tâche impose d'être capable de maintenir une concentration suffisante ;
- elle nécessite enfin de passer d'un champ visuel à l'autre (texte imprimé, feuille sur laquelle on écrit).

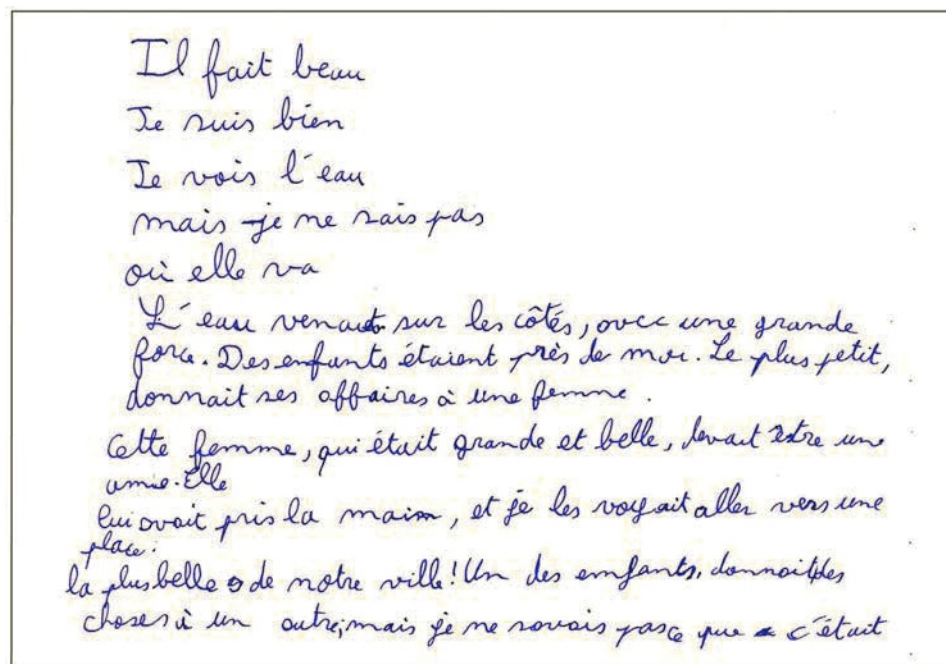
Dans ce contexte, les résultats de vitesse obtenus au moyen du BHK peuvent être plus ou moins affectés par des paramètres extérieurs, qu'il est important de repérer cliniquement et/ou grâce à la passation de tests complémentaires.

Comme pour le test précédent, il est intéressant d'analyser l'évolution qualitative de l'écriture en fonction de la vitesse d'inscription. Le profil de l'écriture se dégrade-t-il avec la durée ([figure 11.3](#)) ? Sur quel plan ? Ou, reste-t-il stable ([figure 11.4](#)) ?



Figure 11.3. Garçon, 13 ans, 4<sup>e</sup>.

Si l'écriture est globalement claire et lisible dans le premier paragraphe, ces caractéristiques disparaissent avec la longueur du texte : nombreuses retouches, imprécision dans la formation des lettres, dans la liaison interlettres, tenue de ligne fluctuante.

Figure 11.4. Garçon, 13 ans, 3<sup>e</sup>.

Ce même garçon après 6 séances de rééducation parvient à mieux maintenir une stabilité dans son graphisme du début à la fin du texte.



## Test des « lenteurs de l'écriture »

Le test des Lenteurs d'écriture de Lespargot, réétalonné par [A. Alexandre \(2007\)](#), permet une bonne appréciation de la vitesse de l'écriture, principalement en ce qui concerne l'épreuve de dictée, car il élargit la palette des situations dans lesquelles la vitesse peut être évaluée.

Pour la cotation, une lettre, un espace, un signe de ponctuation ou un retour à la ligne équivalent à un signe. On compte également un espace après un signe de ponctuation formé d'une partie (virgules, point), deux espaces lorsque le signe de ponctuation est formé de deux parties (point virgule, d'interrogation, d'exclamation). Une majuscule compte pour trois signes de même qu'un retournement de feuille. Pour déterminer le nombre de signes en dictée, on multiplie le nombre de signes obtenu par 10 et on divise le tout par le temps (en secondes) pris pour inscrire la dictée.

Ce résultat est comparé à l'échantillonnage de référence (du CE1 à la seconde). La moyenne et l'écart type permettent de calculer la déviation standard à la moyenne.

Dans la tâche de dictée, la durée de l'épreuve et l'existence de difcultés orthographiques peuvent altérer le rendement graphique. Une évaluation complémentaire par un orthophoniste peut s'avérer nécessaire pour les objectiver.

On se demandera également comment évolue la qualité de l'écriture lors de cette épreuve. Le faciès reste-t-il stable du début à la fin du test ? Est-il affecté par d'éventuelles difcultés orthographiques ([figure 11.5](#)) ?

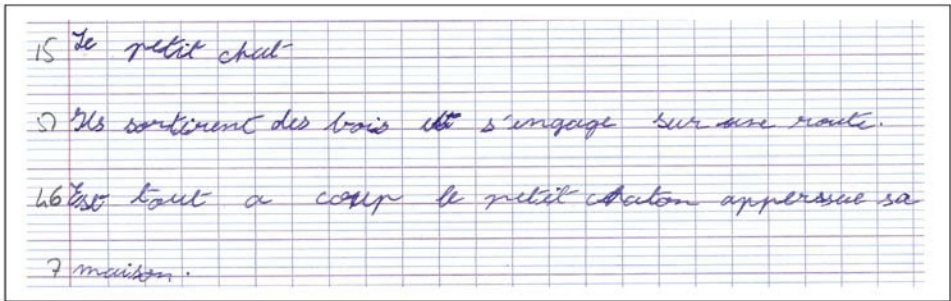


Figure 11.5. Retouches en raison de difcultés orthographiques qui ne se retrouvent pas en situation de copie et freinent le rendement.

Par exemple, ici le mot *et* a été écrit *est* puis repris.

## Analyse comparative de la vitesse à l'aide des trois tests

Les trois tests présentés constituent une palette d'outils permettant d'apprécier la vitesse d'écriture dans différentes situations. Il n'est pas possible de tirer des conclusions générales à partir des résultats *obtenus lors d'un seul* d'entre eux.

C'est la confrontation des résultats quantitatifs, mais aussi qualitatifs dans ces différentes situations qui permet de tirer de premières conclusions et de fournir une première estimation du coût cognitif alloué au geste graphique.

Compte tenu des conditions privilégiées de passation des tests de vitesse (face à face, tâches limitées dans la durée), il est important de compléter cette investigation par un questionnaire sur l'impact de cette vitesse en classe :

- L'enfant parvient-il à suivre le rythme ?
- Comment se situe-t-il par rapport à ses camarades ?
- Dans quelle situation est-il le plus gêné ?
- Doit-il terminer son travail pendant la récréation ou le soir ?
- Lui donne-t-on des photocopies ?
- A-t-il le temps de terminer ses évaluations ?
- A-t-il le temps de noter ses devoirs dans son agenda ? L'examen du cahier de texte s'avère révélateur.

C'est l'analyse et la mise en perspective des résultats dans les différentes tâches proposées, associées à l'observation clinique et à la prise en compte des réponses du questionnaire qui vont permettre d'estimer la part de la lenteur du geste graphique ou l'interaction avec d'autres difficultés plus ou moins prononcées selon les tâches.

Lorsque le décalage avec la norme est pathologique, on peut proposer, au cas par cas, la mise en place :

- d'aménagements spécifiques dans les petites classes (allègement et adaptation des tâches) ;
- puis de compensation (passage sur ordinateur) ;
- voire de majoration du temps au collège et au lycée.

## Références

- de Ajuriaguerra, J., Auzias, M., Coumes, F., Denner, A., Lavondes-Monod, V., Perron, R., & Stambak, M. (1964). *L'écriture de l'enfant. Vol. 1, L'évolution de l'écriture et ses difficultés*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, réédition 1989.
- Alexandre, A. (2007). Réétalonnage et étalonnage du bilan des « Lenteurs de l'écriture » (1981) visant à évaluer la vitesse d'écriture d'élèves valides de différents niveaux scolaires. *Ergothérapies*, 27, 13–22.
- Charles, M., Soppelsa, R., & Albaret, J. M. (2004). *Manuel du BHK – Échelle d'évaluation rapide de l'écriture chez l'enfant*. Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Soppelsa, R., & Albaret, J. M. (2013). *Manuel du BHK Ado – Échelle d'évaluation rapide de l'écriture chez l'adolescent*. Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

## Chapitre 12

# Le développement affectif et l'écriture

Parallèlement à leur croissance physique et intellectuelle, les jeunes se construisent un socle affectif qui est le fruit de leur hérédité, mais aussi des expériences auxquelles ils ont été confrontés. Cette combinaison leur inculque un niveau variable de sécurité intérieure qui leur permet d'affronter la réalité avec plus ou moins d'aisance, de maîtriser leurs envies, et d'accéder à l'âge adulte avec une confiance et une estime de soi relatives. Ce socle affectif est indispensable pour accéder à l'autonomie et à une vie relationnelle satisfaisante.

Les difficultés liées au développement affectif retentissent souvent sur l'écriture, tant au niveau de l'apprentissage que dans la mise en jeu de ses fonctions (voir chapitre 1). On les retrouve presque systématiquement associées aux difficultés d'écriture, qu'elles en soient une des causes ou la résultante.

L'entretien, l'observation clinique lors de l'examen graphomoteur, la consultation des éléments recueillis auprès des spécialistes compétents, l'utilisation éventuelle de tests auxquels le rééducateur a été formé, permettent d'identifier le niveau de maturité affective de l'enfant et de l'adolescent. Il est ainsi possible de mieux appréhender les problèmes auxquels ils peuvent être confrontés et dont il faudra tenir compte lors de la rééducation.

Sans vouloir être exhaustif, nous présentons ici trois types de problématiques affectives rencontrées fréquemment dans le cadre de nos rééducations.

### L'enfant immature

Pour entrer dans l'écriture, l'enfant doit y être prêt physiquement et mentalement, et disponible psychiquement : il doit avoir envie de grandir, d'apprendre, savoir différer le plaisir et s'adapter au principe de réalité (figure 12.1).

Si l'on se réfère au modèle du développement affectif présenté par Freud, c'est avec l'entrée dans la période de latence que l'accès aux apprentissages devient réellement possible. Cette période démarre après le déclin du complexe d'Œdipe et va s'étendre jusqu'à l'avènement de la puberté. C'est un moment de relative quiétude psychique, marqué par l'arrêt du développement de la sexualité infantile. Si pendant la période œdipienne, l'enfant dépense une énergie considérable à la gestion de ses pulsions, avec le déclin du complexe d'Œdipe, il récupère cette énergie, qui ne vise plus à la satisfaction immédiate de désirs qu'il peut maintenant différer. L'enfant en période de « latence » accepte transitoirement

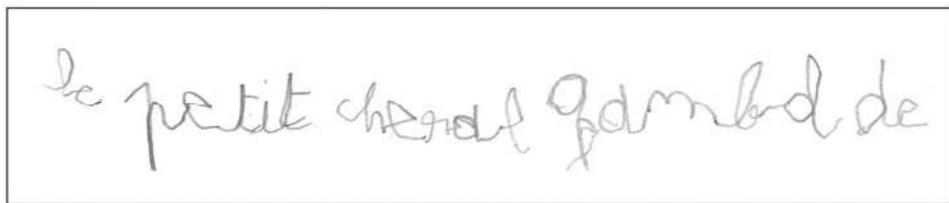


Figure 12.1. **Garçon, 6 ans, CP. Difficulté à entrer dans l'écriture.**  
Problèmes de discipline, contournement des consignes.

de mettre de côté ses préoccupations génitales et d'apprendre, pour faire comme son père ou sa mère à qui il s'identifie désormais. Il n'est plus dirigé par le principe de plaisir, il est capable de passer d'une certaine impulsivité au contrôle de lui-même. Il est désormais à même d'intégrer des lois comme celles de l'écriture, dont l'apprentissage est basé sur des règles très strictes.

L'enfant immature est dépendant de sa mère (ou de son substitut) dont il peut avoir du mal à se séparer. Son seuil de frustration est très bas. Il vit dans le présent, n'est pas capable de se projeter dans l'avenir. Il se bloque sur ce qu'il n'a pas. Il peut réagir par de l'agressivité, de la révolte avec violence verbale, voire physique, ou en se repliant dans sa coquille, en un comportement de fuite, ou de protection et de dépendance. Se sentant toujours agressé, il est facilement anxieux, inquiet, a du mal à trouver une stabilité émotionnelle et manque de confiance en lui. Il privilégie sa propre règle à celle imposée de l'extérieur, qu'il a du mal à s'approprier : tout cela retentit sur sa tonicité et sa capacité à mettre en œuvre un geste graphique régulier.

Le tableau n'est pas toujours aussi dramatique et le défaut de maturité peut n'être que relatif. C'est le cas d'un certain nombre d'enfants précoces qui présentent un développement hétérogène entre les plans intellectuel, affectif et psychomoteur. Disposant d'une avancée significative sur le plan verbal, ils peuvent être plus maladroits sur le plan moteur et présenter une affectivité correspondant davantage à leur âge réel qu'à leur niveau intellectuel. Le déséquilibre est souvent renforcé par une extrême sensibilité qui accentue d'autant leur malaise.

Cette immaturité plus ou moins importante peut retentir sur l'investissement scolaire, le comportement et l'adaptation à l'école. On en trouve les traces à la fois dans la capacité d'apprentissage et dans la pratique de l'écriture.

## L'enfant sujet à des variations tonico-émotionnelles

Alors que l'évolution de l'écriture se fait de façon linéaire, le graphisme de certains jeunes peut se détériorer de façon plus ou moins subite sans qu'il y ait de facteur cognitif ou moteur identifié. L'écriture devient déconcertante par ses nombreuses inégalités et le manque d'homogénéité qui peut survenir d'un moment à l'autre (figure 12.2).

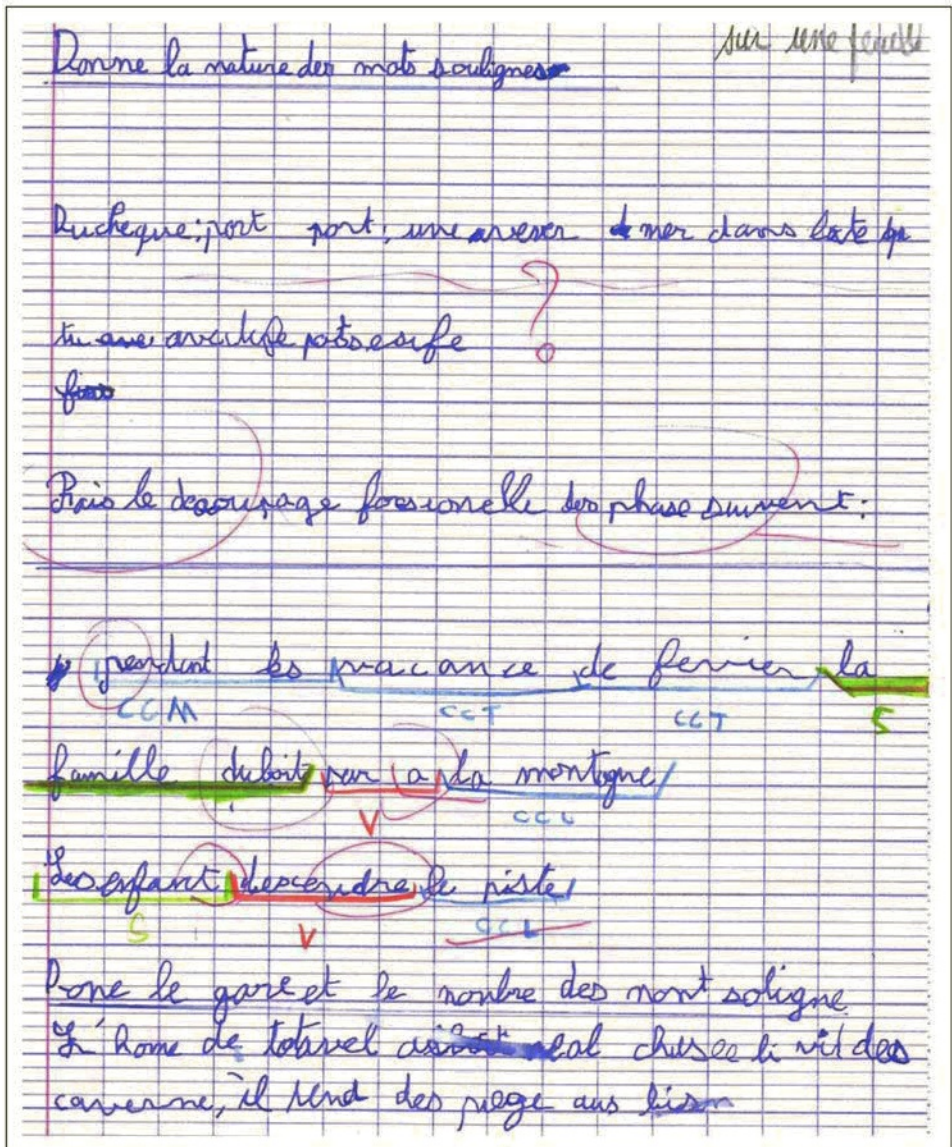


Figure 12.2. Garçon, 9 ans, CM1. Variabilité du faciès de l'écriture dans un même exercice.

Selon les termes de Jacques Deitte (1993), « quand la trace communicante est désinvestie, il faut rechercher en amont de l'histoire du sujet les frustrations ou les traumatismes qui ont empêché le narcissisme de l'enfant de trouver une place grati ante dans l'entreprise obligatoire que constitue l'apprentissage de la langue écrite ».



L'anamnèse ou le contact avec l'enfant ou l'adolescent permettent de prendre conscience de facteurs sous-jacents qui peuvent être anciens ou plus récents : difficultés liées aux conditions de la naissance, souci de santé, manque de stabilité dans les modes de garde de la petite enfance, difficultés de séparation, situations familiales difficiles (jalousie au sein de la fratrie, parents séparés, familles recomposées, etc.), poids de l'éducation familiale, voire de la religion, difficultés scolaires, précocité intellectuelle, relations sociales marquées par la dépendance, la soumission ou la domination, etc.

Ces éléments peuvent être à l'origine de fluctuations émotionnelles qui retiennent sur la régularité et l'homogénéité du faciès de l'écriture. Il est important de les détecter au mieux et de ne pas confondre ces troubles de l'écriture avec des difficultés instrumentales.

## L'adolescent en quête de lui-même

La période de l'adolescence correspond à un temps de changement physiologique et de remise en question personnelle nécessaires à la formation de la personnalité. L'adolescent est tiraillé entre son besoin d'affirmation et d'autonomie et sa difficulté à y parvenir de façon harmonieuse.

Avec l'entrée dans l'adolescence, démarre une période de reconsidération de l'écriture. Outre la nécessité d'accélérer qui conduit à envisager le geste graphique sous un jour plus économique, l'adolescent, en quête de lui-même, cherche à s'éloigner du modèle qui lui a été enseigné : cela peut répondre à des considérations esthétiques ou au besoin de personnaliser son écriture, jugée trop enfantine, de s'identifier à une personne qu'il admire ou de s'opposer au modèle imposé. L'adolescent peut aussi « se cacher » derrière une écriture fabriquée, qui ne peut plus remplir toutes ses fonctions.

Durant cette période, certains jeunes se révèlent incapables de faire des choix et changent constamment d'écriture, ne parvenant pas à acquérir un graphisme stable (figure 12.3).

Le graphothérapeute n'est ni pédopsychiatre, ni psychanalyste, ni psychothérapeute, mais c'est un homme ou une femme à l'écoute, qui doit avoir de bonnes connaissances psychologiques pour cerner au mieux le contexte affectif dans lequel le jeune évolue. Il est disponible et propose un cadre dans lequel celui-ci peut s'exprimer librement, en toute discrétion et sans jugement. Il prend l'adolescent tel qu'il est. En tant qu'accompagnateur dans l'apprentissage de l'écriture ou rééducateur, il explique, rassure, tente de dédramatiser la gravité des problèmes. Il encourage, souligne tous les progrès et par là même participe à construire ou à solidifier une estime de soi souvent défaillante. Le graphothérapeute doit aussi être à même d'identifier d'éventuelles difficultés qui ne sont pas de son ressort et orienter le jeune et/ou sa famille vers un accompagnement par un professionnel adapté à la situation.

La qualité du lien qui s'établit entre le jeune présentant des difficultés d'écriture et son rééducateur entre pour une bonne part dans le succès de la rééducation.

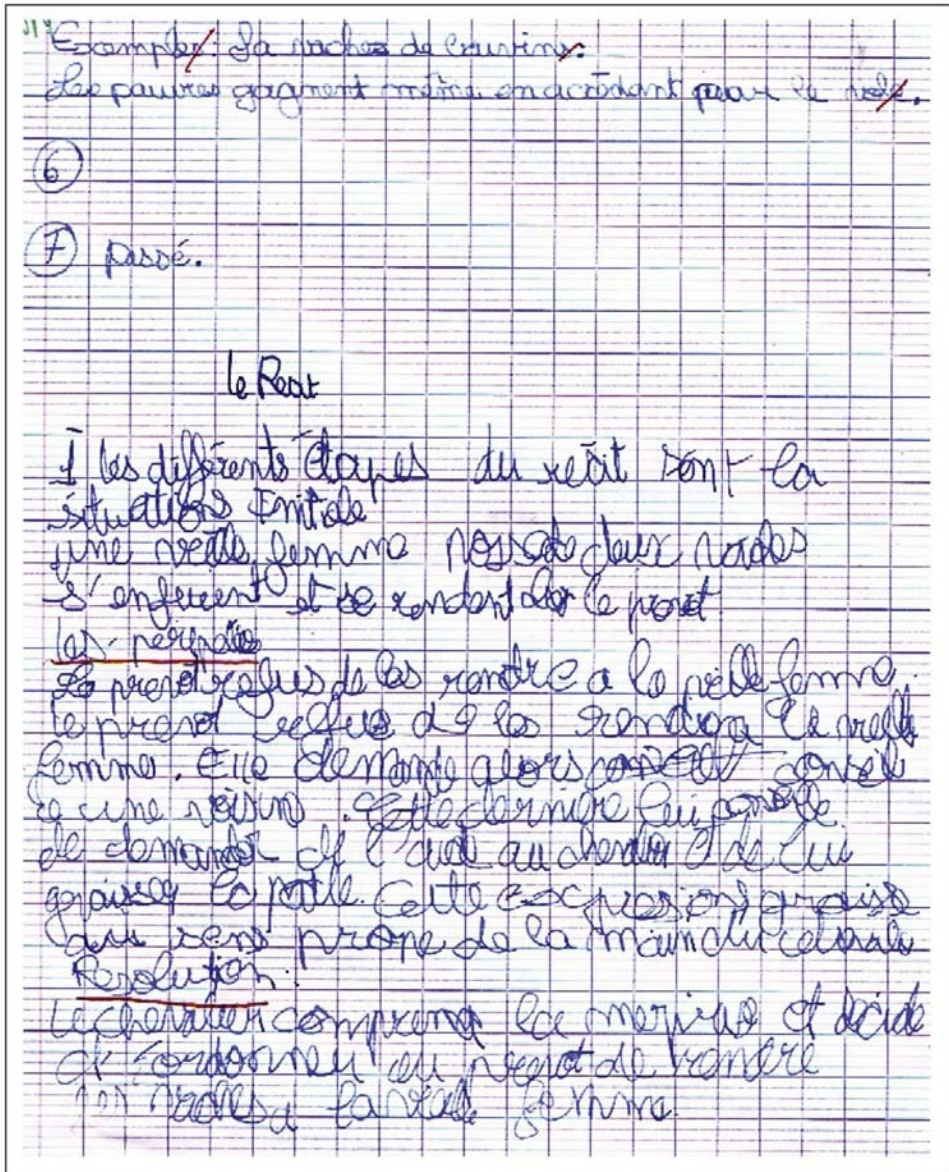


Figure 12.3. Fille, 13 ans, 5<sup>e</sup>. Grande variabilité dans le faciès de l'écriture en fonction de la tâche, de la durée, du moment dans la journée.

## Référence

Deitte, J. (1993). *Les maux et l'écrit. La trace écrite et ses désordres en thérapie psychomotrice*. Paris: Masson, collection « Psychothérapies Corporelles ».

# Chapitre 13

## Rédaction du bilan graphomoteur

La collecte de toutes les informations concernant l'enfant et son écriture et leur analyse approfondie permettent d'élaborer le projet thérapeutique, ou de solliciter d'autres investigations plus poussées. Le compte-rendu des observations et des conclusions constitue la dernière étape de l'examen graphomoteur.

### Restitution de l'examen graphomoteur

#### Oralement

À l'issue de l'examen graphomoteur, on explique à l'enfant ou à l'adolescent ce qui est en jeu dans ses difficultés d'écriture. Il est le premier concerné : à ce titre, il mérite d'avoir la primeur de ces premières observations. Cet échange permet souvent de donner quelques conseils, de signaler quelques points de vigilance et d'associer l'enfant à la décision d'une éventuelle prise en charge.

Lorsque les responsables de l'enfant viennent le chercher, on partage quelques premières observations. Elles permettent de rassurer, de dédramatiser, et de donner une perspective, que ce soit en termes de nécessité de prise en charge, d'examen complémentaire ou simplement de conseils. À ce stade, on n'utilise que les points concrets dont on est sûr, on ne s'engage pas sur des conclusions avant que le travail d'analyse n'ait été mené. À l'issue de cet entretien, un compte rendu écrit sera envoyé aux responsables dans un délai précis.

#### Par écrit

En prenant le temps et la peine de rédiger un compte-rendu, le graphothérapeute prend du recul, se dégage de la part subjective de son jugement et étaye sa réflexion par des arguments objectifs. Il formalise les données et élabore un outil de travail clair et précis auquel il pourra se référer. Il engage ainsi sa responsabilité, tant dans sa démarche que dans ses conclusions.

Ce document évalue l'écriture à un instant « t ». Il servira de référence pour constater les évolutions et permettra aussi d'informer les professionnels dans le cas de prises en charge multiples. Il donne des informations sur les tests d'évaluation utilisés, ce qui permet d'éviter les effets de retests trop rapprochés.



Enfin, l'envoi de ce document est indispensable pour les enfants inscrits auprès des MDPH (maisons départementales des personnes handicapées).

Le compte-rendu écrit est remis au patient lui-même s'il est majeur, ou à ses responsables légaux. Son contenu est confidentiel. Les résultats peuvent être discutés et partagés avec des tiers, avec l'accord du patient ou de ses responsables.

Ce bilan doit donner un avis éclairé, en utilisant des termes compréhensibles. Il est important de se servir d'un vocabulaire aussi précis et clair que possible, signifiant pour les autres professionnels, mais cependant intelligible pour un non initié.

## Teneur du compte-rendu

De façon classique, ce compte-rendu comporte trois parties.

### Partie introductive avec le motif et le contexte de la demande

Ce paragraphe vise à présenter l'enfant ou l'adolescent. Il indique de façon concise les données administratives (nom, prénom, âge, date de l'examen, classe, école), le motif de la consultation, les éléments de l'anamnèse permettant de mieux comprendre les difficultés du patient, et les informations relatives au comportement du sujet lors de l'examen.

### Contenu de l'examen et résultats

Ce paragraphe présente les champs explorés lors de l'examen graphomoteur et les résultats obtenus aux tests pratiqués. Le plus souvent, il s'agit de restituer les observations sur l'attitude graphique (postures et geste graphique), l'examen de l'écriture tant sur le plan qualitatif que de la vitesse d'écriture, et les épreuves effectuées pour repérer des difficultés associées.

### Conclusion

L'ensemble de ces informations doit déboucher sur une évaluation aussi juste et précise que possible de la gravité relative du trouble graphique, et présenter un éventuel projet thérapeutique.

Il se peut que la nécessité d'une intervention n'apparaisse pas dans l'immédiat, ou que des examens complémentaires soient préconisés.

La prise en charge éventuelle d'une rééducation graphique doit tenir compte des autres prises en charge de l'enfant, afin d'éviter de surcharger son emploi du temps. Cela suppose de bien cerner les priorités.

## Chapitre 14

# L'intérêt du dessin pour une meilleure connaissance de l'enfant

Parmi les tests et techniques permettant d'avoir une meilleure connaissance de l'enfant, de son rapport au graphisme et de son comportement, l'étude de ses dessins permet de compléter utilement les renseignements fournis par les épreuves plus strictement liées à l'écriture.

Il ne nous est pas possible, ici, de traiter ce sujet de façon exhaustive. L'approche sera limitée aux apports spécifiques que le dessin peut procurer au graphothérapeute. Pour ceux qui veulent en savoir plus, une bibliographie détaillée figure en fin de chapitre.

## Généralités sur le dessin d'enfant

L'analyse des dessins d'enfants fait normalement l'objet d'évaluations cotées, selon une méthodologie pratiquée par les psychologues formés à cette discipline. Il ne s'agit pas, pour les graphothérapeutes, d'établir un diagnostic à partir d'un dessin, mais d'apporter à la pratique des informations supplémentaires pour une meilleure connaissance de l'enfant.

La pratique et l'analyse de ces dessins donnent un éclairage complémentaire sur :

- les postures, le mode de préhension du crayon ;
- la façon d'investir d'autres activités graphiques ;
- le niveau de maturation intellectuelle, psychomotrice et affective de l'enfant ;
- les troubles éventuels du schéma corporel et de l'orientation dans l'espace ;
- le ressenti de l'enfant face à une situation familiale ou sociale déterminée ;
- sa confiance en soi, son énergie de base, sa sociabilité ou sa timidité, etc.

Ce sont autant d'éléments qui viennent confirmer ou remettre en question les conclusions de notre analyse première. Il est nécessaire de disposer de plusieurs documents pour éliminer les éléments fortuits et faire une analyse aussi exacte que possible.

La façon dont l'enfant se saisit du crayon lorsqu'il dessine est souvent riche d'enseignements. Le mode de préhension peut être identique à la situation d'écriture. On peut aussi avoir des variantes qui peuvent donner des pistes de rééducation. Il peut y avoir une différence importante dans la façon de tenir l'outil scripteur. Certains tiennent le crayon de façon plus longue, plus souple,

la main se positionne selon différents axes, le geste est plus ou moins mobile et précis. Le dessin est souvent plus libre que l'écriture. Il permet parfois de retrouver ce qui a été le premier mode de préhension, corrigé lors de l'apprentissage de l'écriture.

L'entrain manifesté pour dessiner ou, au contraire, l'évitement de cette tâche sont également intéressants à considérer. De mauvais scripteurs peuvent être de très bons dessinateurs et vice versa. Observer l'investissement de l'enfant dans le dessin, sur les plans de l'esthétique, de l'imaginaire, du guratif, de la précision et de la richesse des détails ou au contraire de sa pauvreté minimaliste permet de considérer son écriture avec un autre regard.

## Les composantes du dessin

L'analyse du dessin se fait à l'aide des mêmes composantes que pour l'analyse de l'écriture : la prise d'espace, la qualité du trait, la structure des formes et les trajectoires.

### Le symbolisme de l'espace

*La zone centrale* de la page est la plus importante ; c'est la zone où doit normalement se trouver le sujet du dessin. Un enfant qui s'installe (ou qui installe son bonhomme, sa maison ou son arbre) en plein milieu de la page est un enfant qui a une bonne conscience en soi et en la vie, qui s'inscrit bien dans l'environnement et prend sa place parmi les autres. La taille du dessin par rapport à la page nous indique s'il y a « envahissement » ou non, s'il se dévalorise, s'il occupe bien sa place, ou s'il empiète sur celle des autres ( [figure 14.1\\*](#), [14.3\\*](#), [14.12\\*](#) et [14.27\\*](#))<sup>1</sup>.

*Le haut* de la page, c'est le monde du rêve, de l'imaginaire (la tête dans les étoiles), des instances intellectuelles et spirituelles (les pensées « élevées »). De nombreux spécialistes y ajoutent les dimensions d'optimisme, d'aspirations ambitieuses ou de recherche de satisfactions dans l'imaginaire. Un tout petit dessin en haut, à gauche exprime la nostalgie du rêve non réalisé : « Je voudrais bien, mais je ne peux pas » ( [figure 14.2\\*](#)).

*Le bas* de la page est en rapport avec la vie de tous les jours (les pieds sur la terre). L'utilisation exclusive du bas de la page peut signifier le besoin de sécurisation physique. Pour beaucoup, un dessin tout petit en bas de la feuille est un rattachement à tout prix au concret, traduisant le manque d'assurance et la dépression ( [figure 14.3\\*](#)). Cela est encore renforcé si le dessin est en bas à gauche.

*Le mouvement gauche-droite* correspond au geste qui part de soi et qui va vers l'autre. La *gauche* est l'expression de l'affectivité, en relation avec la mère et le passé ; il est aussi le domaine de la rétraction. Un dessin *collé à gauche* montre un enfant collé aux jupes de sa mère, qui cherche bien-être et sécurité

1. Les figures marquées d'un astérisque figurent en noir et blanc dans ce chapitre ainsi qu'en couleur dans le cahier couleur situé en fin d'ouvrage.



Figure 14.1\*. Garçon, 5 ans, 6 mois.

Emploi de 6 couleurs différentes, heureux mélange de tons chauds et de tons froids. Situation centre droit du bonhomme, qui occupe toute la feuille : l'enfant s'installe dans le monde comme il s'installe dans sa page, avec assurance et dynamisme, sens du concret (pieds dans le bas de la page), jambes écartées et grands pieds pour plus de stabilité. Les bras écartés et les grandes mains expriment son désir de contact et son besoin de « faire ». Le visage est heureux, mais pourvu d'une envie carnassière de dévorer le monde.

maternelle, sans beaucoup de recul. D'après Jacqueline Royer<sup>2</sup>, plus le dessin est à gauche plus le sujet a tendance à l'expression émotionnelle immédiate et plus il se montre infantile. Plus le dessin est à droite, plus il témoigne de force, de contrôle et de maturité. La *droite* est le domaine du père, de l'avenir, de l'inconnu, elle renseigne autant sur la relation au père que sur la relation à la vie en général (gure 14.4\*).

Il faut tenir compte du *mouvement des personnages et de la direction des traits* qui s'en vont vers la gauche ou vers la droite (pieds, bras, visage, sens du vent, orientation des divers éléments du dessin, etc.) (gure 14.4\*). Un grand vide à droite ou à gauche sont signifiants : présence du père ou de la mère ressentie comme insatisfaisante, crainte de l'avenir ou refus du passé (gure 14.5).

2. Royer, J. (1912-2007) : docteur en psychologie. Auteur de nombreux livres sur le dessin d'enfants.

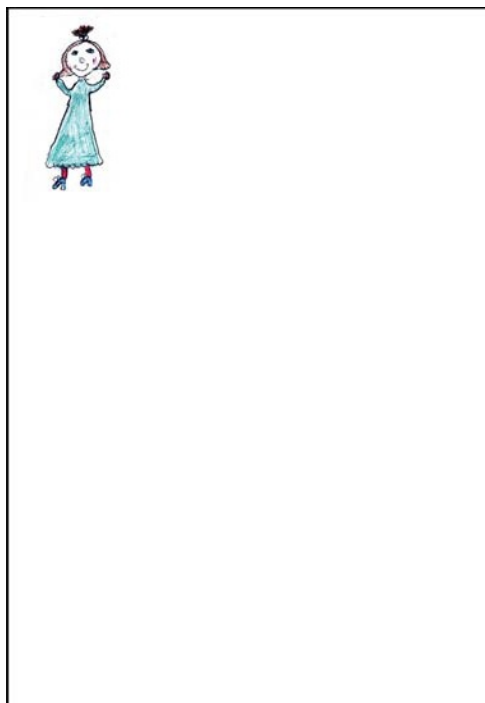


Figure 14.2\*. **Fille, 10 ans.**

Dominante de couleurs froides : tons pastel bleu et vert, reflétant l'introversion, la passivité, la résignation. Le personnage, tout petit, en haut à gauche, nous dit : « J'aimerais bien, mais je n'ose pas ». Notez les pieds dirigés vers la gauche : répugnance à aller de l'avant, attachement au giron maternel. Les tout petits bras en l'air montrent le sentiment d'impuissance de cette petite fille qui n'est pas dénuée de coquetterie (festons, coiffure, talons hauts). La grosse tête laisse penser qu'il se passe beaucoup de choses sous son petit palmier.

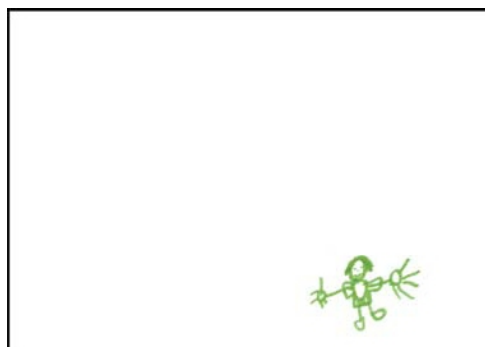


Figure 14.3\*. **Garçon, 7 ans.**

Position centre-bas d'un personnage très petit. Mais les grandes mains, la couleur verte, le trait décidé expriment le besoin d'être reconnu et d'agir dans la sérénité. Victor est un enfant discret, joyeux, participatif, apprécié de ses camarades.

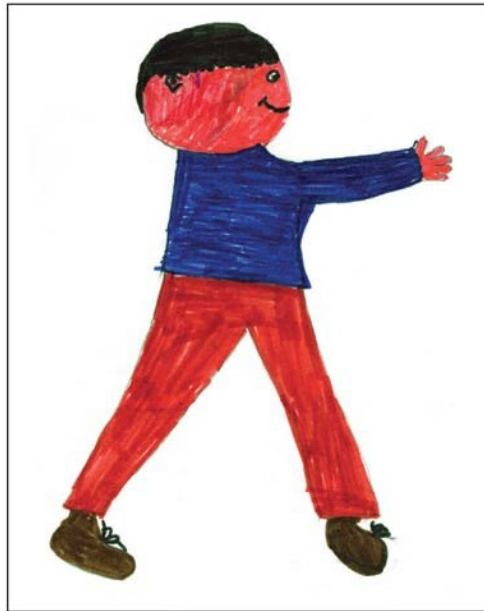


Figure 14.4\*. **Garçon, 7 ans, 6 mois.**

Voyez la dimension et la situation dans l'espace centre-haut. L'enfant se sent sûr de lui, ne manque pas d'ambition, se dirige délibérément vers la droite, bras tendus vers un avenir heureux. Les pieds de profil, comme le visage et le buste, tout en étant en mouvement, sont bien stables, reposant sur une même ligne de base virtuelle bien horizontale. Le visage rose foncé, les cheveux noirs, le pull bleu vif, le pantalon rouge indiquent réalisme et dynamisme, tonicité et puissance des désirs. Le trait ferme est signe d'autonomie, de vitalité et d'affirmation de soi.

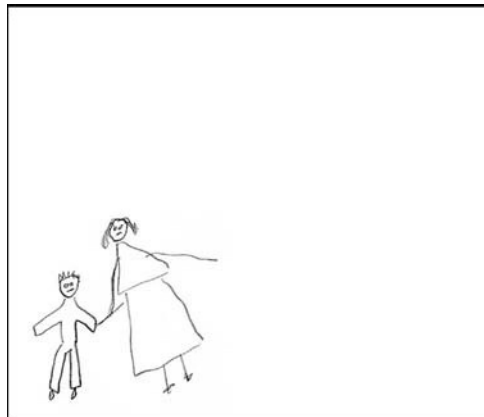


Figure 14.5. **Garçon, 9 ans.**

Grand vide laissé à droite par la mort du père. C'est la mère qui le conduit vers l'avenir. L'enfant est petit, coincé à gauche, mais le trait ferme et plutôt appuyé laisse penser qu'il a de la réserve et un bon potentiel de vitalité. La maman est plus fragile, en équilibre instable, trait plus léger. Notez l'absence de mains des personnages : sentiment d'impuissance devant le destin.

## Le trait

Le trait est significatif lui aussi. *Tracé avec force*, sans hésitation, il exprime vitalité et affirmation de soi. *Trop appuyé*, il émane de réactions fortes et immédiates, mal maîtrisées, expression possible de colère ou de violence (figure 14.6\*).



Figure 14.6\*. **Fille, 4 ans, 6 mois.**

Dominance de rouge et orange. Position envahissante dans la page, effervescence du mouvement, trait fort, appuyé, angles acérés des dents : grande vitalité, activité débordante, réactions fortes et immédiates, pas toujours tendres. Les croix qui parsèment le dessin sont tracées en marron : tension intérieure, situation conflictuelle. Séduction qui s'impose de façon assez violente : cils, fleurs dans les cheveux, petits cœurs volant dans l'espace dans les tons de rose soutenu, tirant sur le rouge. Absence de jambes : la petite fille se sent frustrée dans son besoin de mouvement.

*Un trait particulièrement léger* dénote une sensibilité délicate, peu affirmée. On le rencontre chez les enfants timides. En pointillés, il est le signe d'une inhibition plus ou moins forte, qui s'accompagne d'indécision.

*Les traits hachurés, les stries, les noircissements* sont la marque d'une anxiété vivement ressentie. La zone ombrée correspond souvent à un point noir, peut-être temporaire, dans la vie de l'enfant ( [gure 14.8\\*](#)). *Gommages et ratures* sont fréquents chez ceux qui n'ont pas confiance en eux et se désapprouvent eux-mêmes.

*La dimension* indique l'investissement de l'enfant sur l'objet dessiné. Un objet aimé, craint ou détesté peut être de grande dimension. Par contre, l'objet petit témoigne du peu d'importance qui lui est accordée. Si l'enfant se dessine lui-même tout petit, il exprime une crainte qui le porte à se faire lui-même tout-petit, à se réfugier dans les coins pour ne pas se faire remarquer. Dans la [gure 14.7](#), notez l'importance de cette petite fille de 6 ans : bien qu'elle soit la quatrième de cinq enfants, elle se dessine plus grande que tous, et étend ses bras sur ses grands frères dans un geste protecteur.

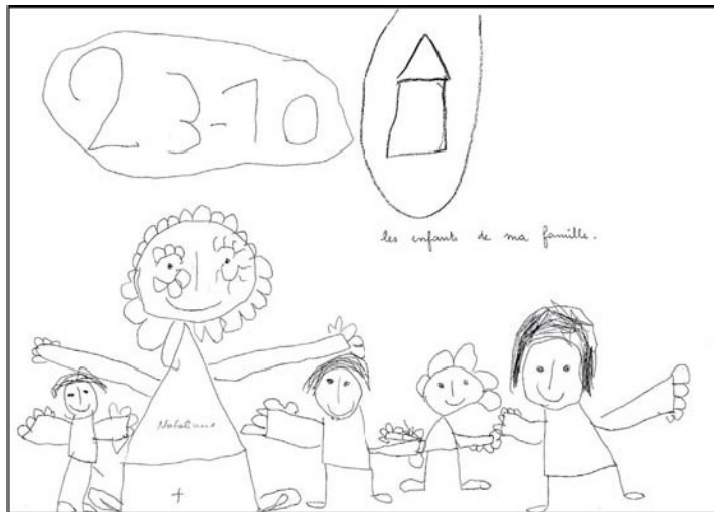


Figure 14.7. Fille, 6 ans.

Bonne occupation de la page. La fille, femme-soleil, est en position de force. Elle étend ses bras dans un geste protecteur sur ses frères, qui ont pourtant 10 ans de plus qu'elle. Notez les pieds bien accrochés au sol et la dimension des mains et des bras : réalisme, grand désir d'activité.

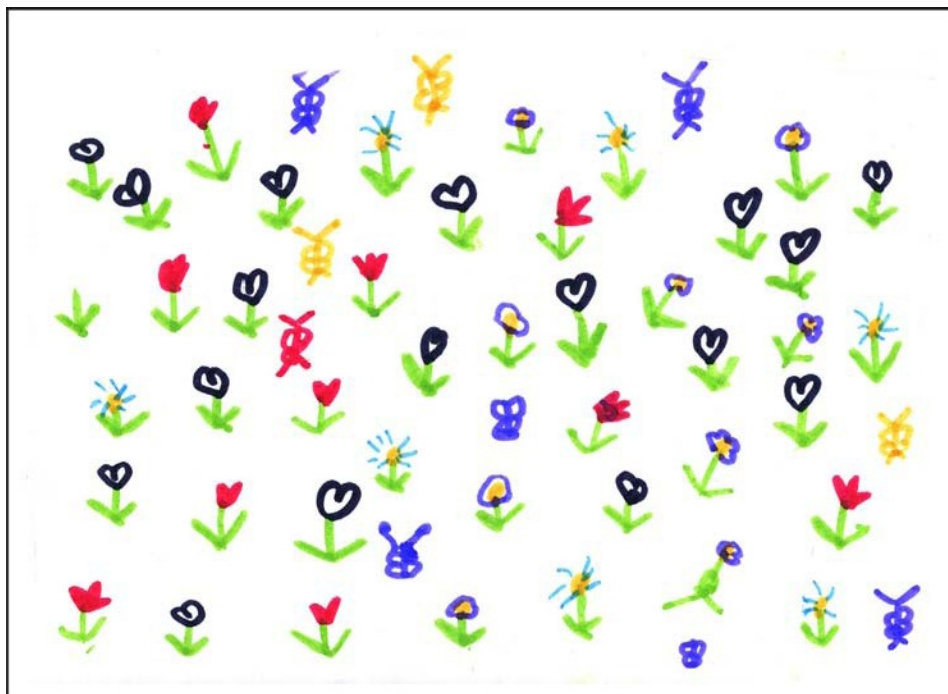
Un autre moyen d'exprimer ses affects consiste dans la *répétition d'un tracé* à l'intérieur d'un même dessin. Cela émane d'une attitude compulsive, souvent obsessionnelle. Jacqueline Royer parle de « piaffement d'une libido bloquée ». On trouve des représentations de ce type dans la répétition régulière et répétitive des tuiles des toits, ou de motifs décoratifs ou oraux ( [gures 14.8\\*](#), [14.9\\*](#) et [14.10\\*](#)), pointillisme, répétition obsessionnelle des gures et détails multicolores.





Figure 14.8\*. Fille, 6 ans, 6 mois.

Dans le nuage gribouillé en noir, on peut lire « et mon papa ». On peut en déduire une forte anxiété liée momentanément au père, contrariée par le soleil (image du père) tout petit et maculé de taches noires, en haut à gauche. Les deux petites filles sont à l'abri sous un arc en ciel, voûte protectrice, image confortable du sein maternel. Notez le pointillisme : introversion, timidité, comportement à tendance obsessionnelle d'une petite fille qui va 20 fois par jour aux toilettes de peur d'avoir mal au ventre. Variété de couleurs gaies dans un bon équilibre de tons chauds et froids : malgré son anxiété, il s'agit d'une petite fille gaie, sociable, très active et sans problèmes scolaires.



Figures 14.9 et 14.10\*. Même petite fille, 6 ans, 6 mois que dans la figure 14.8\*. La répétition obsessionnelle de ces motifs gaies et colorés conforte l'interprétation de la figure 14.8\*.



Figures 14.9 et 14.10\* (Suite).

## La forme

La forme des objets dessinés est révélatrice elle aussi : une dominante de *droites* évoque la décision, la raison, la force virile, énergique et solide, alors que la *courbe* est plus douce, plus tendre, plus féminine. Un excès dans les formes droites peut exprimer la rigidité, alors que trop de souplesse et d'arrondi montre un enfant adorable ( [gure 14.26\\*](#)), mais peu armé pour se défendre et préférant le compromis à l'affirmation.

L'*angle* revêt une signification d'autant plus agressive qu'il est plus aigu ( [gure 14.6\\*](#), angle aigu *agressif* des dents, opposé à la courbe du collier et la couleur rose du personnage). L'*angle droit* est affirmation de soi. *Trop de pointes et d'angles* révèlent un caractère vif, combatif, volontaire, mais souffrant et peu sociable. Lorsque les droites se coupent *en croix*, elles évoquent le déchirement, les tensions internes, le conflit, la souffrance, le sacrifice ( [gure 14.6\\*](#)).

Courbe parfaite, le *cercle* est l'image du sein ou de l'utérus maternels, le calme, le silence, la tiédeur ( [gure 14.11\\*](#)). L'enfant inquiet entoure volontiers son dessin d'un cercle sécurisant ( [gure 14.8\\*](#)). Dans son aspect négatif, le cercle est narcissisme, isolement, repli sur soi, refus de la parole et de l'action.

Un dessin harmonieux comprend à la fois des droites, des angles et des courbes, équilibre entre l'affirmation et l'adaptation.

## Les couleurs

Il faut aussi tenir compte de l'*utilisation des couleurs et de leur symbolisme*, à condition bien sûr que l'enfant ait à sa libre disposition le matériel nécessaire. C'est à Max Lüscher<sup>3</sup> que nous devons l'essentiel de nos connaissances sur la signification psychologique des couleurs. [Sylvie Chermet-Carroy en fait également une très bonne analyse dans son livre sur le dessin d'enfant \(1986\)](#).

Les très jeunes enfants dessinent directement au crayon de couleur ; ils n'hésitent pas à colorer les visages en bleu ou en marron, le réalisme des couleurs n'apparaissant que vers 7 ans. Le nombre des couleurs utilisées croît avec l'âge. La moyenne se situe entre trois et cinq couleurs. Les extrêmes sont :

- *le refus d'utiliser des couleurs* : cela affecte seulement 8 % des enfants (inhibition, refoulement, refus de livrer ses émotions, sentiment d'angoisse ou de culpabilité, plus ou moins grand, vide affectif) ;
- *l'emploi de sept à huit couleurs* mettant en évidence la vaste étendue de la gamme des émotions et des sentiments ( [gures 14.6\\*](#) et [14.12\\*](#)).

Le coloriage linéaire du dessin sous forme de *hachures ou de pointillés* est relativement fréquent vers 5 ans. Au-delà de 7 ans, c'est un signe d'introversion et de timidité, une peur d'exprimer des sentiments pourtant présents, mais mal maîtrisés.

L'étendue de la surface colorée est significative : plus elle est importante, plus l'affectivité joue un rôle important dans le comportement et plus la maîtrise des émotions est difficile.

Mais il faut aussi tenir compte de l'*intensité* des couleurs choisies, et de l'*appui* plus ou moins fort qui en est fait, générant des teintes douces ou violentes ( [gure 14.6\\*](#), [gure 14.11\\*](#)).

On peut distinguer trois types de mobiles dans le choix des couleurs :

- *le choix affectif*, qui ne tient pas compte du réalisme ( [gure 14.16\\*](#) ) ;
- *le choix réaliste* ou conventionnel, plus évolué, qui se manifeste à partir de 7 ans. Mais dans un dessin réaliste peut surgir un détail totalement irréaliste ( [gure 14.8\\*](#) ) permettant de situer la « faille » et peut-être l'origine du problème ;
- *le choix esthétique*, celui de l'artiste qui se sert de la couleur pour exprimer ses sentiments, et joue sur deux tableaux à la fois, le réalisme et l'affectif, la raison et le sentiment ( [gures 14.12\\*](#) et [14.13\\*](#) ).

*Chaque couleur a un contenu affectif et émotionnel*. Il faut considérer à quel élément du dessin la couleur est affectée : le rose pâle est normal pour représenter la maman, il est plus rare pour le papa.

3. Lüscher, M., né en 1923 : psychologue et philosophe suisse, concepteur de la psychologie des couleurs et d'un test des couleurs, très utilisé en marketing, qui évalue l'impact des couleurs en fonction de l'âge et de l'état psychologique.



Figure 14.11\*. Fille, 10 ans.

Envahissement de la page, large étendue des surfaces colorées, vivacité des couleurs, ambivalence entre le gonflement de la tête et du tronc aux formes très peu différenciées et infantiles, et les tout petits bras : toute puissance du moi, grande avidité orale, alliées à une gestion difficile des émotions et un sentiment de frustration. Un élément positif, cependant : les pieds reposent fermement et bien à plat sur une base solide.

*Le rouge* est la couleur du feu de l'esprit et de la passion. C'est une couleur tonique, dynamique qui représente la puissance des désirs, parfois aussi l'agressivité et la colère (« il a vu rouge... ») (figures 14.4\*, 14.6\* et 14.11\*). Il est très utilisé avant 6 ans, alors que l'enfant ne maîtrise pas encore très bien ses pulsions. Une large utilisation du rouge peut représenter un fond d'excitation. C'est aussi, avec le noir, la couleur du diable : colère, haine, fureur, meurtre, carnage, etc.

*Le jaune* est la couleur solaire. Elle représente la lumière, la joie, l'optimisme, et la sagesse. S'il tire sur l'orange, il exprime le désir de participation et d'action. Le jaune pâle est beaucoup moins expressif ; on le retrouve souvent dans un petit soleil qui ne chauffe guère, image dévalorisée d'un père qui ne rayonne pas.

*L'orange*, c'est du rouge et du jaune qui s'additionnent : vitalité, extraversion, désir de réussite, gaité, dynamisme. Plus il tire sur le rouge, plus il est violent.





Figure 14.12\*. Fille, 12 ans.

Harmonie des couleurs, totale utilisation de l'espace disponible : beau dessin (test des quatre éléments) d'une petite fille douée sur le plan artistique, très présente, mais ayant beaucoup de mal à gérer ses émotions.



Figure 14.13\*. Fille, 4 ans, 6 mois.

Grande variété et irréalisme des couleurs, normal à cet âge. Petite fille très vive, très réactive. La multiplicité des portes et fenêtres fermées signe de façon très ambivalente le grand désir de communication et la peur des contacts.

Un usage excessif de l'orange est signe d'agitation ou d'excitation, sans doute moins agressif que le rouge pur.

*Le bleu* est la plus immatérielle des couleurs ; dans la nature, elle est le bleu de l'air ou de la mer. C'est la couleur du ciel sans nuage, de l'eau, de la Vierge : il signi e calme, sérénité, immatérialité, délité, douceur, mais aussi froideur. L'affectivité est contrôlée, incluant ré exion, prudence, discrétion. Dans ses nuances douces, c'est la sensibilité, la paix. Plus soutenu, il exprime la profondeur des sentiments, le dévouement, l'abnégation. Plus sombre, c'est le bleu de la nuit, avec tout son cortège de mystères et de peurs. Un usage quasi exclusif de bleu peut signi er résignation, passivité, tristesse, si le contexte le con rme ( [gure 14.2\\*](#)).

*Le violet*, mélange de bleu et de rouge, est une couleur ambivalente, fusion des contraires, désir d'autre chose. Il peut représenter la puissance, la pompe, le mysticisme, mais le plus souvent l'anxiété, l'angoisse, un moyen terme entre le besoin de solitude et de paix, et une agressivité sous-jacente. Le violet est la couleur du deuil royal, et de la pénitence dans la liturgie catholique.

*Le vert*, c'est le printemps, qui préside à la création, la régénération. Dans le monde familier, c'est l'amour heureux, la joie sereine, l'espérance, la communication, le besoin d'être reconnu ( [gure 14.3\\*](#)). Pour Kandinsky<sup>4</sup>, c'est la couleur la plus tranquille. Il faut tenir compte de l'intensité du vert : plus extraverti s'il tire sur le jaune, plus intériorisé s'il tire sur le bleu ou le marron, à condition que l'enfant ait le choix dans ces différentes tonalités.

*Le marron* est un rouge assombri, sali ; pour Max Lüscher, la signification du rouge est diminuée, apaisée. Il exprime une recherche de sécurité exprimée de façon physique. Souvent utilisé par les garçons, il semble indiquer l'acceptation de l'autorité, une certaine austérité alliée à un fort sentiment de contrainte et de dévalorisation (« couleur caca »), avec tristesse ou révolte sous-jacente ( [gure 14.14\\*](#) : la poupée aux jambes écartées est dessinée en marron ; le sexe du personnage à sa gauche est également gribouillé de marron, de même que le petit phallus qui vole à droite ; [gure 14.15](#)).

Le marron sale est souvent prisé par le petit garçon en période anale.

*Le rose* évoque paix, harmonie, équilibre. C'est un rouge atténué, adouci, plus ou moins dénué de passion et d'agressivité selon son intensité. Il exprime tendresse, douceur, il est beaucoup utilisé par les petites lles ( [gure 14.16\\*](#)).

*Le noir* est la couleur funèbre du vieux Saturne, la privation de la lumière. C'est la négation de la couleur ; il exprime tristesse, désespoir s'il est en excès ( [gure 14.18](#)). En petites touches, il met les autres couleurs en valeur. De petits noircissements dans un dessin indiquent l'anxiété, voire la culpabilité. Il faut considérer sur quel élément du dessin porte le noir ( [gure 14.8\\*](#)), s'il est brillant ou terne, miroitant ou plombé. Pour Kandinsky, le noir est néant sans possibilité, silence éternel, sans avenir, sans espérance, etc.

*Le gris* est peu expressif. Largement utilisé, il re ète une dif culté d'expression des sentiments. C'est une couleur terne, triste, sans beaucoup d'ouverture :

4. Kandinsky, V., (1866-1944) : artiste peintre et graveur russe, théoricien de l'art, pratiquant l'art abstrait et faisant partie du mouvement expressionniste.



Figure 14.14\*. Fille, 4 ans, 6 mois.

Douloureux dessin d'une petite fille qui a été abusée sexuellement par un voisin. La poupée aux jambes écartées est dessinée au crayon marron (couleur sale) de même que le sexe gribouillé du personnage de gauche et le petit phallus qui vole à droite. Remarquez les multiples mains du personnage de gauche, et son visage gribouillé en rouge (couleur violente).

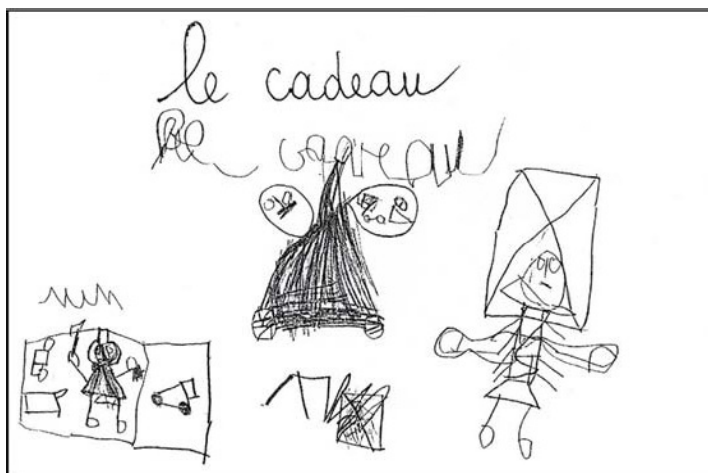


Figure 14.15. Fille, 4 ans, 6 mois. Ce dessin a été fait à la même période que celui de la [figure 14.14\\*](#).

La poupée est ici lardée de coups d'aiguilles, comme une poupée vaudou. Notez l'abondance des angles et pointes, et les noircissements des personnages : agressivité d'une petite fille en colère, qui retourne sa violence contre elle-même. La poupée à la tête dans la boîte : sentiment d'enfermement ou refus de voir ce qui se passe.





Figure 14.16\*. Fille, 5 ans.

Romantisme d'une petite fille très portée sur la coquetterie : robe rose pâle, cheveux rose-orangé, visage bleu pâle. Remarquez l'importance des éléments de séduction : la chevelure abondante, la bouche pulpeuse, les cils, les grands yeux, la robe large, les chaussures à talon, opposés aux tout petits bras et à l'absence de main. Les pieds sont en équilibre instable sur les talons : sentiment d'insécurité, compensé par une forte tentative de séduction.

c'est le gris des nuages, des ciels plombés, des paysages de pluie, des temps couverts et froids, la grise mine et les cheveux gris, etc.

*Le blanc* est le triomphe de la pureté, mais c'est aussi la couleur de la neige : neutralité, froideur, atmosphère de désert et d'abandon. Le blanc, c'est la porte ouverte à tous les possibles : silence, vide, ou aspiration à la vie intérieure. Il faut voir si ce blanc est habité ou non, s'il est néant, ou s'il est voulu seulement comme une « non-couleur ».

*Le refus d'emploi de la couleur* est un refus plus ou moins conscient de livrer ses affects. La partie de la feuille laissée en blanc est un espace inhabité, vide (faire jouer le symbolisme de l'espace) (figure 14.5). Le blanc peut représenter l'incommunicable, le silence, la rêverie, mais aussi un domaine tabou, passé sous silence. Un grand blanc entre deux personnages est une distance symbolique. Pour Kandinsky, le blanc est ouvert à tous les possibles : « C'est un rien, avant toute naissance, avant tout commencement », c'est le blanc de l'aube, le blanc du vide qui précède la création, de la mort qui précède la vie. Longtemps, en Europe, le blanc fut la couleur du deuil. Il l'est encore en Orient de nos jours.

Lorsque le blanc de la page disparaît complètement sous la couleur, l'enfant est en plein dans l'action et réagit fortement dans l'instant, sans prendre de recul (figure 14.12\*). Selon Sylvie Chermet-Carroy, « le remplissage systématique

avec divers éléments tels que pluie, neige, confettis ou taches diverses a un effet rassurant », il fait disparaître le vide qui angoisse. Il est donc l'expression d'une anxiété ou d'une tension (voir [gures 14.8\\*](#), [14.9\\*](#) et [14.10\\*](#)).

D'une manière générale :

- Le détail le plus coloré est pour l'auteur du dessin celui qui lui tient le plus à cœur.
- On peut trouver des points noirs ou un gribouillage attirant bizarrement l'attention sur un endroit du dessin, pour signifier que là se situe un problème qui déclenche une angoisse secrète, inexprimable.
- Une dominante de couleurs chaudes (rouge, orange, jaune) reflète un tempérament extraverti, cherchant le contact et l'échange, l'activité, l'excitation.
- Une dominante de couleurs froides (bleu, vert, gris, noir) indique une tendance à l'introversion et davantage de réserve et de timidité. Elle exprime des sentiments plus modérés et incite à la réflexion, au calme, à la modération. Elle peut aussi, selon le contexte, exprimer la passivité, l'inertie et inspirer la tristesse et la mélancolie.
- Les couleurs neutres (noir, gris, brun) sont communes aux états d'inhibition et de refoulement : on les trouve chez des sujets qui ont du mal à exprimer leurs émotions.

## Exemple – Le dessin du bonhomme

Très utile pour juger du schéma corporel de l'enfant, le « bonhomme » est également un test projectif extrêmement parlant. Il faut observer toutes les parties du corps, toujours dans le même objectif, espace-trait-forme-mouvement.

### Le bonhomme dans la page

*Où se situe le bonhomme dans la page ?* Quelle est sa dimension ? De quel côté regarde-t-il ? Dans quelle direction sont orientés ses pieds ? À gauche, du côté de la mère, ou à droite, du côté du père et de l'autonomie ([gure 14.4\\*](#)) ? Il peut arriver que les pieds se dirigent d'un côté et le profil de l'autre, c'est un signe d'ambivalence avec à la fois un désir et une peur d'avancer ([gure 14.22\\*](#)). C'est le pied (ou la main) le plus gros qui révèle le mieux l'orientation des affects.

### Dimension des différentes parties du corps

*Quelle est la dimension des différentes parties du corps* les unes par rapport aux autres ([gure 14.17](#)) ? Une grosse tête révèle la valeur que le personnage s'accorde ([gures 14.7](#) et [14.16\\*](#)) ; une toute petite tête est au contraire très dévalorisante. Un personnage sans tête n'a pas d'identité ([gure 14.18](#)) ; de grands bras expriment le besoin de faire. Des bras courts dénoncent un sentiment d'impuissance ([gures 14.11\\*](#), [14.16\\*](#) et [14.17](#)). Les bras et mains écartés signent le besoin de contact, mais s'ils sont raides, ils repoussent peut-être ([gure 14.19\\*](#)). Cachées dans le dos, les mains dénoncent la culpabilité qui leur est liée ([gure 14.20\\*](#)). Les mains ouvertes ou fermées traduisent la réceptivité ou la défense.

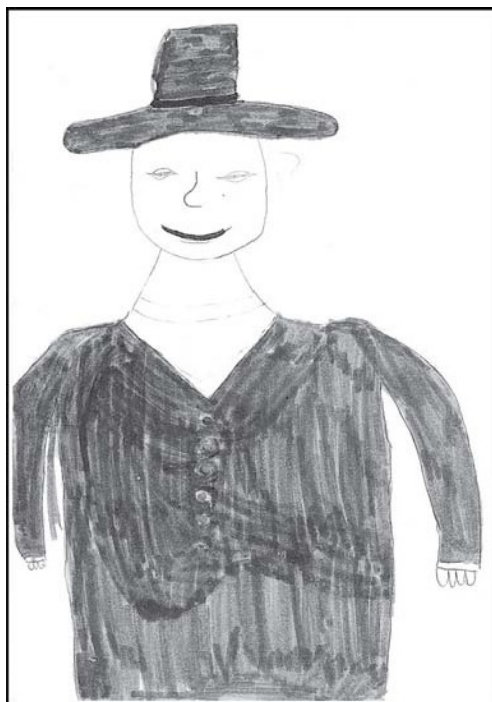


Figure 14.17. **Garçon, 7 ans.**

Forte disproportion entre les bras et le buste : sentiment de frustration, déséquilibre entre les aspirations et les possibilités. Cou large, épais : force des pulsions. Yeux presque fermés, lèvres serrées : tension, agressivité retenue. Le nez fort, le chapeau sont des éléments phalliques.



Figure 14.18. **Garçon, 4 ans.**

Garçon ballotté de foyers en familles d'accueil, et qui se dessine sans tête et sans bras, en déséquilibre total. Problèmes d'identité, sentiment d'impuissance. L'enfant est cependant capable, malgré son âge, d'écrire son nom (Mickael). Le gribouillage du dessin est marron et noir.



Figure 14.19\*. **Fille, 5 ans.**

L'investissement de la page, la grande diversité des couleurs, la longueur des bras et des jambes, l'importance des mains et des pieds mettent en évidence la profonde implication de l'enfant, son besoin de mouvement et d'action qui débordent le cadre, la vaste étendue de la gamme de ses émotions, probablement aussi son hypersensibilité.

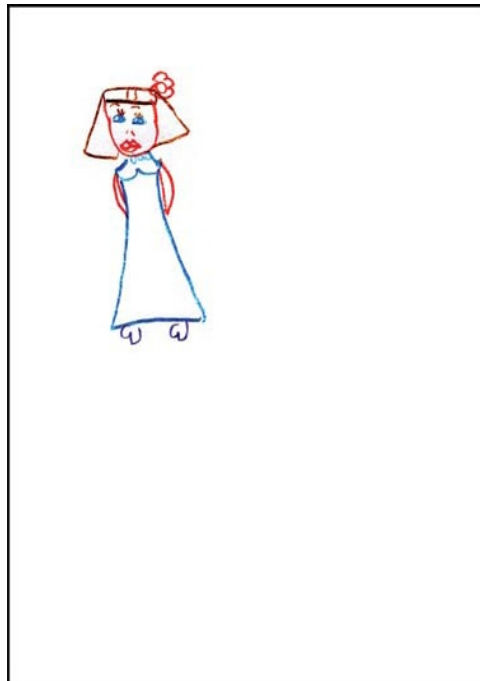


Figure 14.20\*. **Fille, 7 ans, 6 mois.**

Tendresse et douceur du bleu. Position centre-gauche, dans la moitié haute de la feuille. La petite fille n'occupe pas une place très importante dans la page. Elle n'a pas une grande confiance en elle et ne se montre pas très téméraire. Séduction des yeux, des lèvres, robe longue, fleur dans les cheveux : beaucoup de rêve et de désillusion dans cette tête au volume important. Les mains cachées derrière le dos doivent alerter l'éducateur : refus du contact ? Ou culpabilité liée à la main ? L'histoire personnelle de l'enfant ferait plutôt pencher pour cette deuxième hypothèse.

## Les jambes

Les *jambes* sont liées au mouvement : grandes chez l'enfant actif et sportif, plus frêles chez celui qui manque d'assurance. Les pieds dirigés à droite sont d'un bon augure ( [gure 14.4\\*](#) ) ; souvent, ils sont écartés, l'un allant à droite, l'autre à gauche, marquant l'ambivalence de l'enfant tiraillé entre sa mère et son désir d'émancipation ( [gure 14.21](#) ). Les jambes et les pieds permettent aussi de voir si l'enfant est bien campé, solidement arrimé au sol, ou si son équilibre est précaire ( [gures 14.21](#) et [14.22\\*](#) ).

## Le visage

Les *détails du visage* sont très parlants :

- L'expression générale, triste, heureuse ou effrayée exprime comment l'enfant se sent au moment où il dessine. Le petit garçon de la [gure 14.1\\*](#) est un enfant heureux.
- La taille des yeux montre la curiosité de l'enfant ou son degré d'ouverture ou de fermeture au monde. Les yeux écarquillés avec un tout petit point au centre expriment une peur dont il faut rechercher l'origine. Les grands cils

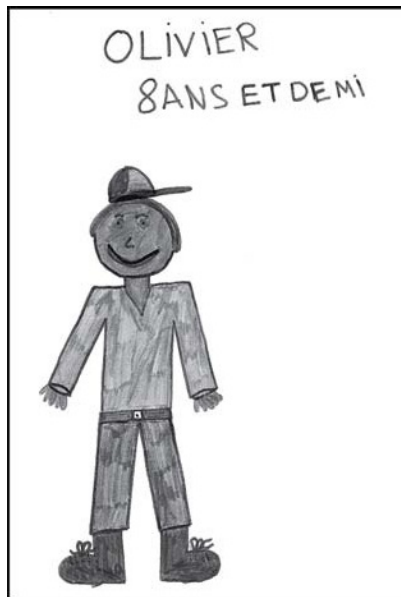


Figure 14.21\*. **Garçon, 8 ans, 6 mois.**

Notez la solidité du personnage, les bonnes proportions du corps et la lourdeur des pieds qui reposent de façon très (trop ?) stable sur le sol et empêchent le mouvement de leur semelles de plomb. Ambivalence des deux pieds qui se dirigent l'un à droite, l'autre à gauche, et de la position centre gauche du personnage, opposée à la direction vers la droite de la casquette. Ce petit garçon est encore très dépendant de sa mère, mais il ne tardera pas à prendre son autonomie. Caractère sexué des accessoires : casquette, ceinturon, lacets des chaussures.

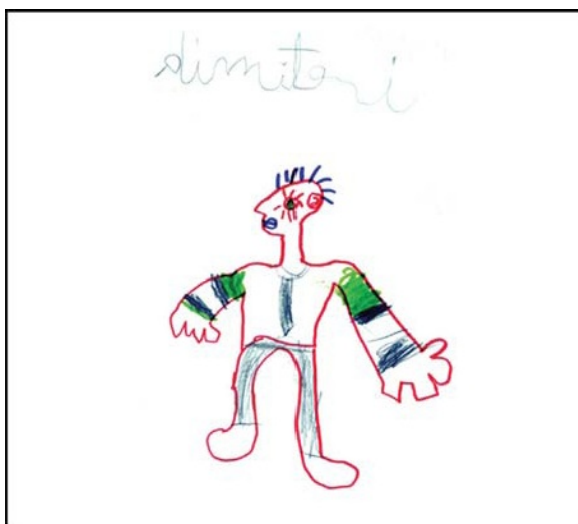


Figure 14.22\*. **Garçon, 5 ans, 6 mois.**

Hyperactivité (grands bras, grandes mains, grands pieds, dominante de rouge) d'un bonhomme en équilibre instable (une jambe plus longue que l'autre). Bien qu'il se situe au centre de la page, il regarde délibérément vers la gauche, côté mère, mais le bras et la jambe situés à droite du dessin sont d'une taille plus importante : profonde ambivalence d'un enfant qui n'a pas encore pris ses repères, malgré le désir qu'il en a. La cravate, le nez fort sont des attributs phalliques, à rapprocher des cils séducteurs.

appartiennent aux petites filles ou parfois aux petits garçons séducteurs (figures 14.16\* et 14.22\*).

- La bouche est particulièrement révélatrice, rieuse ou triste (figure 14.1\*), avide et sensorielle ou réduite à un trait (figure 14.17), laissant paraître de petites dents arrondies ou de grandes dents pointues et cruelles, ou agressives (voir figure 14.6\*).
- Le nez est un attribut phallique si sa représentation est accentuée. Il attire l'attention sur les préoccupations de l'enfant, lorsque cette signification est contrariée par d'autres éléments phalliques du dessin : système pileux, chapeau, épée, revolver, cravate, canne, parapluie, voiture de course, fusée ou renforcement des zones sexuelles du sujet (figures 14.23\* et 14.24).
- Les petites filles séductrices soignent la chevelure de leurs personnages, longues boucles, queues de cheval, rubans, colliers, diadèmes (figures 14.6\* et 14.16\*).
- Les grandes oreilles vont dans le sens de l'ouverture au monde et de la curiosité (figure 14.23\*).

## Les vêtements et les accessoires

On considère également *les vêtements et les accessoires*, en appliquant le symbolisme des couleurs. Le bonhomme nu est désarmé, dévalorisé (figure 14.25). Très couvert, il exprime le besoin de chaleur et de protection. La petite fille peut



Figure 14.23\*. **Garçon, 7 ans, 6 mois.**

Les épaules très marquées sont un signe hyperdéfensif. Remarquez les multiples éléments phalliques du bonhomme : le gros nez, la cravate, le ceinturon, la braguette. Les grandes oreilles sont symbole de curiosité et d'ouverture au monde. Les couleurs vives, le trait affirmé, les bonnes proportions des parties du corps, les pieds stables sur une ligne de base virtuelle bien horizontale sont des éléments très positifs pour l'évolution de l'enfant.

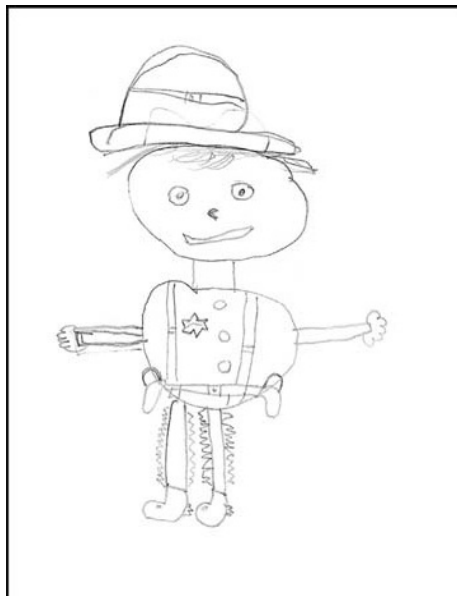


Figure 14.24. **Garçon, 7 ans, 7 mois.**

Grande ambivalence d'un enfant encore très dépendant de sa mère (pieds orientés à gauche), mais désireux de prendre son autonomie (casquette orientée à droite, tout en restant déportée sur la gauche). Le buste semble lui aussi tirer à droite, mais les jambes sont accrochées sur la partie gauche du bassin. Aggressivité des angles (éperon, étoile, franges du pantalon) et du trait appuyé. La multiplicité des accessoires de shérif exprime le caractère défensif et le sens de la justice.



être vêtue d'une robe ou d'un pantalon. La robe est significative, car moins portée à l'heure actuelle (voir [figure 14.16\\*](#)). Le vêtement permet une identification à un rôle ou à un personnage ; il n'est pas anodin que l'enfant se représente en gendarme ou en bandit, en naufragé sur une île, en clown (voir [figures 14.1\\*](#) et [14.24](#)) ou en puissant capitaine de vaisseau, en soldat attaquant, ou en blessé perdant son sang ; il exprime ainsi son agressivité, son désir de puissance ou de justice, son sentiment d'isolement, sa gaieté naturelle ou sa souffrance. La douceur ou l'agressivité des formes, l'appui ou la légèreté du trait permettent d'affiner le diagnostic, déterminant la force sous-jacente ou la passivité du sujet.

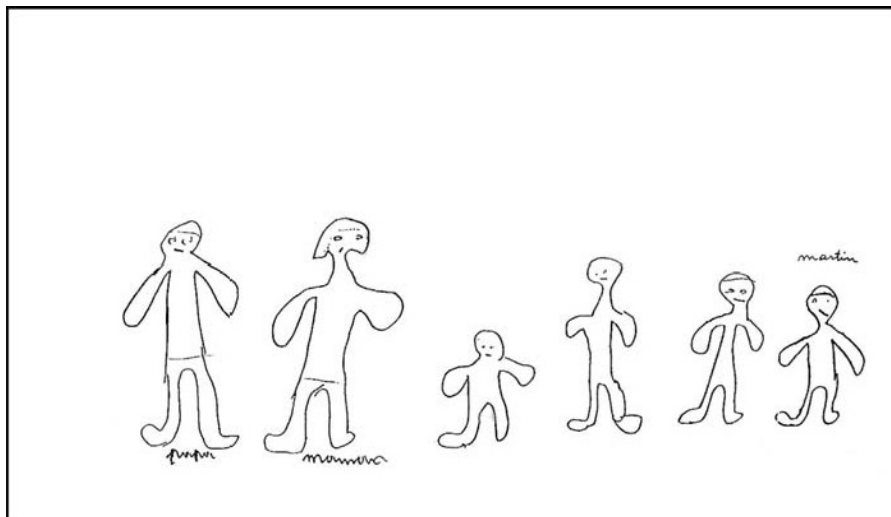


Figure 14.25. **Garçon, 11 ans.**

La famille est dessinée au complet : le père, la mère et les quatre garçons. Représentation très frustrée des personnages. Les enfants sont nus, la mère est à peine différenciée des « hommes » de la famille par ses cheveux. Voyez les pieds qui tirent nettement à gauche, et l'absence de mains. Après 13 séances de rééducation, le bonhomme de Martin aura des mains et sera habillé.

## Le contexte

Le bonhomme se trouve souvent dans un contexte révélateur : jardin fleuri, champ de bataille, salle de classe ou paysage de vacances n'expriment pas les mêmes préoccupations. La présence connexe de gros nuages noirs ou d'un soleil radieux modifie l'interprétation ([figure 14.26\\*](#)).

## Conclusion

Il faut une bonne formation et une longue expérience pour parvenir à interpréter des dessins d'enfant. Cela se fait petit à petit. Il ne faut pas chercher à leur en faire trop dire au départ, ils parleront d'eux-mêmes au bout de quelque temps.

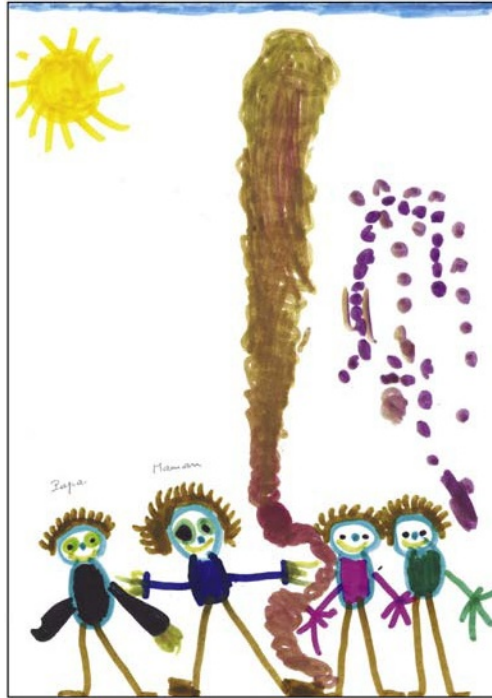


Figure 14.26\*. Garçon, 5 ans, 6 mois.

Le garçon est le plus jeune des deux enfants de la famille. Il a 5 ans de moins que son frère. Il se considère pourtant comme son égal et se place entre sa mère et lui. Le papa est moins grand que la maman, mais ses bras ressemblent à des gourdins. De ses bras étendus, maman fait le lien entre le père et les enfants. Papa et maman font bloc d'un côté du chemin, les deux petits garçons se serrent les coudes de l'autre côté. Un beau soleil d'or brille au-dessus des parents. Une pluie sale (marron et violet) et lourde tombe sur les enfants (sur le grand frère surtout).

*Les tests du bonhomme, de la famille, de la maison, du paysage, des 4 éléments* (que nous ne pouvons détailler dans cet ouvrage) sont autant d'aides précieuses pour comprendre où en est l'enfant de son développement affectif et de son ressenti face à son environnement familial et social. Ils demandent une formation approfondie de la part du thérapeute, afin qu'il ne projette pas sur son patient sa propre subjectivité.

Il est important de se souvenir qu'un signe isolé n'a pas de signification en soi, mais que la concordance de plusieurs signes allant dans le même sens est hautement interprétable. Une série de dessins exécutés à quelques jours d'intervalle permet de mieux comprendre ce que vit l'enfant dans sa tête et dans son cœur. Il ne faut pas oublier que c'est le ressenti de l'enfant qui s'exprime dans son dessin, et pas forcément la réalité.



Figure 14.27\*. **Fille, 4 ans.**

Naissance d'une petite sœur. Forte personnalité de la dessinatrice qui prend toute la place. Elle semble repousser le bébé et lui asséner un coup sur la tête. Vitalité du personnage central (bleu vif, violet et rose soutenu), opposé au rose pâle de la petite sœur. Notez les très grandes mains (impulsivité), les pieds orientés à droite (autonomie, décision), les symboles phalliques du nez, de la coiffure, du très grand chapeau. Importance de la tête. La petite sœur ne ressemble à rien.

## Référence

Chermet-Carroy, S. (1986). *Comprenez votre enfant par ses dessins*. Paris : Menges.

## Pour en savoir plus

- Corman, L. (1977). *Le test du dessin de famille*. Paris : PUF.
- Duborgel, B. (1975). *Le dessin d'enfant*. Paris : J.-P. Delarge.
- Goodenough, F. (1957). *L'intelligence d'après le dessin*. Paris : PUF.
- Kandinsky, V. (1988). *Du spirituel dans l'art et dans la peinture en particulier*. Paris : Gallimard, réédition.
- Lefébure, F. (1992). *Expression graphique et test des quatre éléments. Test du paysage d'André Arthus*. Paris : Masson.
- Royer, J. (1984). *La personnalité de l'enfant à travers le dessin du bonhomme*. Bruxelles : Editest.
- Royer, J. (1995). *Que nous disent les dessins d'enfants ? Hommes et Perspectives*, Marseille.
- Scott, I. (1979). *Le test des couleurs de Max Lüscher*. Aubanel.
- Stora, R. (1994). *Le test du dessin de l'arbre*. Augustin s.a., Paris.
- Widlocher, D. (1972). *L'interprétation des dessins d'enfants*. Bruxelles : Dessart.

# Chapitre 15

## Gestion de l'énergie

### La relaxation

La rééducation de l'écriture est facilitée lorsqu'elle est précédée, en début de séance, d'un travail de détente psychomotrice ou relaxation. Cela permet à l'enfant d'éliminer ses tensions et d'améliorer la gestion de son énergie, pour aider l'écriture à trouver son rythme propre.

Nous sommes frappés, lors de nos séances de rééducation, de voir à quel point, chez certains enfants, l'énergie explose ou se dissipe à tous les vents. Or maîtriser son corps et savoir s'en servir, savoir « l'habiter » est essentiel aux divers apprentissages. La relaxation aide à obtenir cet équilibre entre les pulsions et le comportement, en introduisant chez l'enfant une dimension oubliée : celle de la présence à soi.

La relaxation permet une modulation tonico-émotionnelle. Proposée en début de séance, elle constitue un sas de décompression entre l'extérieur et nos cabinets. Elle permet une transition entre deux cadres introduisant ainsi une rupture de lieu, de rythme, de contraintes, d'environnement sonore et visuel. Elle constitue également un espace sécurisant. Par l'environnement, les paroles répétitives sur un ton mesuré et neutre, le graphothérapeute propose un espace rassurant contrastant avec le monde extérieur. Ces éléments favorisent une modulation tonique et émotionnelle. Par l'abaissement du seuil d'activité et de vigilance, la relaxation aide à un certain lâcher-prise, un abaissement des défenses, une disponibilité pour changer des habitudes et accepter les nouveaux savoir-faire qui vont être proposés dans le cadre du travail sur l'écriture.

La relaxation permet aussi de développer des compétences personnelles qui vont participer à une appropriation et une meilleure utilisation du corps : appréhension du schéma corporel, repérage des divers segments du corps et des relations qui existent entre eux, découverte et maîtrise des états de tensions localisés... Cela aide le sujet à ne plus engager le corps tout entier dans l'écriture, lui permet d'isoler les segments qui doivent travailler, et de neutraliser l'agitation inutile. Par la représentation d'une image de calme ou la décontraction de certains segments, le jeune développe également des capacités de concentration et une pensée personnelle de son corps. Il peut ainsi accéder à une certaine autonomie et s'approprier son identité physique.

Enfin, la relaxation favorise et accélère l'établissement du lien entre le jeune et le graphothérapeute car elle propose une relation proche, immédiate, nécessitant

la confiance. Les fluctuations de la fonction tonique dépendent de la présence, des paroles, de la proximité ou de l'éloignement du thérapeute qui suggère ces modifications et en est le témoin.

Il est bon, que chaque séance de graphothérapie commence par au moins cinq minutes de relaxation. Il existe un grand nombre de techniques que l'on peut regrouper en deux catégories : les techniques de relaxation passive ou activo-passive et les techniques de relaxation dynamique. Le graphothérapeute s'efforcera d'utiliser une technique qu'il maîtrise, qu'il a expérimentée sur lui-même et qui lui paraît la plus adaptée à la situation. En complément, il pourra recourir à des exercices faisant travailler les deux hémisphères cérébraux de concert.

## Relaxation passive ou activo-passive

L'enfant ou l'adolescent vient d'arriver à sa séance de rééducation. Le graphothérapeute l'accueille en parlant doucement, sur un ton volontairement bas et un tempo plutôt lent, pour introduire d'emblée la rupture de rythme avec l'extérieur. En fonction des exercices, de l'âge ou des résistances, l'enfant (ou l'adolescent) s'étend sur un petit matelas, un tapis confortable ou s'assoit sur un tabouret, sur une chaise, ou au sol, éventuellement, en position du lotus : jambes croisées, colonne bien droite, menton rentré, mains ouvertes posées sur les genoux, paumes vers le ciel, etc. (figure 15.1).

On demande de fermer les yeux, ce qui peut gêner certains enfants. Dans ce cas, il ne faut rien exiger, procéder très progressivement.



Figure 15.1. **Position du lotus.**

C'est une posture qui favorise le calme intérieur. Les mains sont posées sur les genoux, paumes ouvertes vers le ciel, épaules et bras bien relâchés. Redresser doucement la colonne vertébrale ; les épaules restent basses, le menton un peu rentré pour allonger la nuque. On peut tenir la position quelques instants en respirant doucement puis terminer sur une expiration lente, en laissant tomber la tête, puis les épaules, et enfin en arrondissant le dos, très doucement, sans forcer. On se relève ensuite lentement.

Les méthodes de relaxation passive ou activo-passive se déroulent le plus souvent en quatre temps :

- visualisation mentale d'une image de calme ;
- approche segmentaire, progressive des parties ou des fonctions du corps avec une nomination et une éventuelle mobilisation de ces parties ;
- reprise qui aide à retrouver l'état musculaire précédant la relaxation, mais amélioré ;
- verbalisation pendant laquelle l'enfant ou l'adolescent est invité à partager son ressenti.

Ce type de relaxation vise à aider l'enfant ou l'adolescent à prendre conscience de son corps dans l'immobilité et le relâchement. Le corps est passif, mais l'esprit est en éveil. Le jeune va progressivement se représenter mentalement chaque partie de son corps et l'énergie qui l'habite, prenant ainsi conscience de son schéma corporel.

Voici quelques exemples d'exercices faciles à réaliser.

## Relâcher les tensions – Détente segmentaire

L'enfant est étendu sur le dos, la colonne bien droite. *« Tout d'abord, tu cherches une image de calme, une image qui te plaît et que tu regardes. Tu fermes les yeux, doucement, sans serrer les paupières. Tout ton corps est détendu. Tes pieds tombent mollement sur le côté, tes chevilles sont relâchées. Tes mollets sont décontractés, tes cuisses complètement abandonnées. Ta respiration est légère, ton ventre se soulève à chaque inspiration, sans forcer... Tes épaules sont basses, tes bras reposent mollement sur le sol. Tes mains sont entrouvertes, tes doigts parfaitement souples, le pouce, l'index, le majeur... (l'éducateur peut tester le relâchement des divers segments du corps). Ta tête est lourde, très lourde ; même si tu le souhaitais, tu n'arriverais pas à la soulever. Tes paupières, elles aussi, sont lourdes, très lourdes... Tes mâchoires sont détendues, les dents ne sont pas serrées... Tu sens tes cheveux sur ton crâne... tes oreilles de chaque côté du visage... ton nez, par lequel entre et sort l'air que tu respires... Tu es bien, tout ton corps est détendu, comme s'il dormait... Tu vas maintenant le réveiller doucement : bouge tes pieds lentement, à droite et à gauche, puis tes jambes... tes cuisses... ton bassin... Remue tes doigts doucement, fais tourner tes poignets... replie tes bras... soulève légèrement tes épaules... tourne la tête à droite, puis à gauche... ouvre tes yeux doucement... Tu es maintenant bien réveillé, tu soupîres, tu bailles profondément, tu t'étires de tout ton corps : tes bras au-dessus de ta tête, tes doigts, ta colonne, tes jambes et tes pieds... Tu grandis, tu grandis... et tu relâches doucement. Tu peux maintenant t'asseoir. Attends quelques secondes puis lève-toi tranquillement... »*

En n d'exercice, on essaie de faire exprimer à l'enfant ou l'adolescent ce qu'il a ressenti. La plupart d'entre eux se livrent peu, mais lorsqu'il y a un retour, il est souvent riche d'enseignements et aide à guider la conduite de la relaxation lors des séances ultérieures.

## Appréhension de la lourdeur, de la chaleur

Sur la base d'une détente segmentaire, on cherche ensuite à faire prendre conscience d'une certaine lourdeur ou légèreté des segments, d'une certaine chaleur au travers de différents exercices.

On propose de s'allonger comme précédemment : « *Tu es en vacances, au bord de la mer ; le soleil est chaud, très chaud. Tu es étendu sur le sable, tout ton corps est parfaitement détendu. Tu sens la chaleur pénétrer dans ton corps, le soleil chauffe tes jambes... tes cuisses... ton buste... tes épaules... tes bras... tes mains... tes doigts... ton visage... Même la peau de ton crâne ressent la chaleur du soleil... Tu es bien... Le ciel est bleu, très bleu au-dessus de toi\**. Tu restes un moment sans bouger, puis tu remues tes doigts, tu soulèves un peu tes bras, tu tournes la tête à droite, à gauche, tu ouvres les yeux, tu bouges tes jambes, tu te tournes sur le côté et tu t'assois doucement. Tu prends ton temps pour te relever... »

À la séance suivante, on peut prolonger l'exercice par une « promenade sur un petit nuage ». Il faut reprendre l'exercice à \* : « *Maintenant, ton bras droit devient tout léger, léger... Soulève-le pour t'en rendre compte. Il monte tout seul... Et puis ton bras gauche... et tes jambes, et tout ton corps... C'est comme si tu t'envolais... En fait, tu t'envoles sur un petit nuage blanc, tout doux, tout rond, comme un gros oreiller de plumes. Tout ton corps repose sur ce nuage, comme si tu étais sur une grosse couette volante, bien douce, toute légère. Tu survoles la campagne, de grands tapis tout verts... Tu croises de larges oiseaux blancs qui planent dans l'air, leurs ailes sont immobiles... Tu es dans l'air très pur, le ciel est bleu, le soleil te réchauffe de ses rayons très doux. Ton nuage se balance doucement, dans le vent. La brise souffle légèrement et tu es au-dessus de la mer, bleu marine, profonde, très calme... Tu arrives au-dessus d'une grande plage de sable blanc et tu amorces ta descente, doucement, doucement, ton nuage fait de grands cercles, de plus en plus bas, et te dépose lentement sur le sol... Tu restes un moment sans bouger, très calme, puis tu remues tes doigts, tu soulèves un peu tes bras, tu tournes lentement la tête à droite, à gauche. Tu ouvres les yeux, tu bouges tes jambes, tu te tournes sur le côté et tu t'assois doucement. Tu prends ton temps pour te remettre debout. Comment te sens-tu ? As-tu aimé la promenade ? »*

L'étape suivante concerne plus particulièrement les enfants anxieux, perturbés par un souci familial ou scolaire. La séance commence comme précédemment, l'enfant est étendu sur le sable chaud. « *\*... Mais voilà que des nuages approchent... De gros nuages noirs qui s'avancent vers le soleil... Le premier nuage commence à cacher le soleil, sa lumière et sa chaleur ; tu ne veux pas avoir froid : tu inspires bien fort par le nez et tu souffles doucement par la bouche, lentement, longtemps sur le nuage, pour qu'il s'éloigne ; reprends ta respiration et souffles encore, encore, doucement, lentement, longtemps... pour le faire disparaître complètement... »*. L'enfant fait ainsi disparaître les deux ou trois nuages qui lui gâchent la vie. « *Le ciel est redevenu tout bleu... Tu ressens à nouveau la chaleur du soleil. Tu vas maintenant revenir dans le présent. Tout ton corps est détendu... Tu soupîres, tu bailles... tu t'étires, de la pointe des*



*pieds au sommet du crâne, tu te sens grandir, grandir... tu t'assois doucement, puis tu te lèves... »*

Il est possible de broder à l'infini sur ces schémas. On prendra toujours pour thème la nature, qui nous offre un terrain neutre : le ciel bleu, l'herbe verte, le vent qui fait onduler les blés, les fleurs des champs que l'on respire doucement, pour ne pas les abîmer, les grands oiseaux blancs qui volent dans le ciel, le vent dans les cheveux, la petite pluie fine qui rafraîchit... L'eau (la mer ou un lac très calme, une promenade en barque, la main qui traîne dans l'eau) sera abordée avec vigilance pour éviter de réveiller d'éventuelles phobies de cet élément. Quel que soit le thème, on veille à passer en revue tous les segments de l'organisme, des pieds à la tête, de façon à ce que l'enfant prenne bien conscience de tout son corps.

## Apprivoiser le souffle – La prise de conscience du rythme

« La respiration est un mouvement qui relie l'intérieur à l'extérieur dans une alternance semblable aux vagues et au reflux incessant de la mer. C'est une invitation à se laisser bercer, une dynamique qui fait avancer et créer » (Manent, 1998). La prise de conscience et le contrôle de la respiration peuvent devenir un moyen de connaissance et de maîtrise de soi, susceptibles de jouer un rôle essentiel dans la maîtrise de l'anxiété, du stress. Ils sont essentiels à l'instauration du rythme de l'écriture.

Bien des enfants ne savent pas respirer et paniquent lorsqu'on leur demande de contrôler leur respiration. Ils doivent d'abord la « découvrir » : « *Assieds-toi sur ce tabouret bas, le dos bien droit, les pieds à plat sur le sol, les mains posées sur les genoux, paumes en l'air. Tu te laisses bercer par ta respiration, sans la forcer. Écoute-toi respirer... L'air froid et sec entre par tes narines, pénètre dans ta gorge, descend dans tes poumons. Quand il ressort, il est chaud et humide... Est-ce que tu sens ce froid à l'inspiration, et cette chaleur à l'expiration ? Dès que l'air est rentré, il ressort ; dès qu'il est sorti, il rentre à nouveau, comme le jour succède à la nuit, et la nuit succède au jour... Est-ce que tes narines respirent aussi bien l'une que l'autre. Place ta main droite sur ta poitrine. Tu la sens se soulever régulièrement. Respire bien calmement... »*

On peut proposer le même type d'exercice en position allongée, avec pour objectif d'apprendre à diriger son propre souffle à l'intérieur de son corps par la respiration abdominale. L'enfant ou l'adolescent est étendu au sol, colonne bien droite, menton rentré, bras et jambes détendus, paumes ouvertes vers le ciel. Poser une feuille de papier sur le ventre en disant : « *Écoute-toi respirer quelques instants : l'air entre par ton nez, va dans tes poumons, puis ressort par le nez ou la bouche... Maintenant, fais entrer l'air par ton nez, et envoie-le dans ton ventre : tu vois la feuille qui se soulève... Garde l'air un petit moment dans ton ventre, et fais-le ressortir doucement, toujours par le nez : la feuille redescend. Recommence l'exercice deux ou trois fois puis tu pourras reprendre une respiration normale. Maintenant, on va supprimer la feuille et tu vas refaire l'exercice les yeux fermés, la main droite posée sur ton ventre : tu sens ton ventre se soulever et s'abaisser... »* Comme plus haut, on demande un retour sur ce qui a été ressenti.

En complément de cet exercice, on peut :

- présenter à l'enfant un petit miroir, pour qu'il voie la buée laissée par son souffle ;
- lui donner une paille et de l'eau, pour qu'il observe les bulles faites à l'expiration et leur taille selon la quantité d'air rejeté ;
- on peut aussi, à l'aide d'une bougie, lui faire observer l'incidence de son souffle sur la flamme.

Ces exercices aident l'enfant à prendre conscience de sa capacité à mobiliser en lui une énergie de force ou une énergie de calme, et à passer de l'un à l'autre par un acte conscient. Cela est particulièrement important pour les enfants souvent jeunes qui écrivent en apnée, reprenant leur souffle entre deux périodes d'inscription.

## Maîtriser la respiration

La prise de conscience de la respiration spontanée et d'une respiration élargie participe à la maîtrise potentielle de tout l'organisme. Pour certains enfants, ces exercices respiratoires sont difficiles et nécessitent un apprentissage progressif.

L'enfant s'assoit sur un tabouret, pieds bien à plat, dos droit, menton rentré, épaules décontractées, yeux fermés. Les mains sont posées, paumes en l'air, sur les genoux. Il se laisse bercer par sa respiration, sans la forcer en aucune façon. « Je sens l'air froid et sec entrer par mes narines, descendre dans ma gorge, pénétrer dans mes poumons ; quand il ressort, il est chaud et humide ». On demande à l'enfant de prendre conscience de ce trajet de l'air dans son corps. Une narine fonctionne-t-elle mieux que l'autre ? L'expiration se fait par le nez, comme l'inspiration. Lorsque le rythme respiratoire est bien installé, on allonge légèrement le temps d'inspiration et d'expiration, sans le forcer. La respiration, au contraire, se fait plus légère, plus subtile, *comme si l'on sentait le parfum d'une fleur*. Puis on revient à une respiration normale.

Au bout de quelques séances, on peut introduire un rythme dans la respiration allongée : deux temps à l'inspiration, trois temps à l'expiration, puis trois temps à l'inspiration, quatre temps à l'expiration.

« *Écoute-toi respirer, laisse-toi bercer par ta respiration, sans la forcer... L'air entre par tes narines, il est froid et sec, il monte dans ton nez, descend dans ta gorge, puis dans tes poumons ; il ressort chaud et humide. Essaie de sentir le froid de l'air qui rentre et le chaud de l'air qui ressort... Laisse-toi bercer par cette respiration... Maintenant, tu vas amplifier ton inspiration : tu comptes deux temps pour inspirer et trois temps pour expirer sans saccade ; deux temps à "l'inspir", trois temps à "l'expir", deux temps à "l'inspir", trois temps à "l'expir"... et maintenant trois temps à "l'inspir", quatre temps à "l'expir"... Continue... Tu es parfaitement détendu, baisse les épaules, souris... Reprends maintenant un rythme de respiration normal.* » Il est important de ne pas prolonger cet exercice au-delà de quelques inspirations profondes, afin de ne pas créer une hyperoxygénation (deux ou trois pour commencer, puis cinq ou six, si le rythme est bon).

Si l'enfant a du mal à maîtriser sa respiration et s'affole dès qu'il en prend conscience, il est important de ne pas insister. On reviendra à cet exercice lors des séances suivantes, en se bornant à demander à l'enfant ou l'adolescent d'écouter son souffle, de se laisser bercer par lui tout en battant la mesure avec la main.

Pour ceux qui ont des difficultés, on peut commencer par une expiration lente et chronométrée. L'enfant est assis en tailleur, les mains sur les genoux, paumes en l'air, dos bien droit. Il prend conscience de sa respiration. Puis il inspire profondément et expire lentement sur un « a », jusqu'à ce qu'il ne puisse plus. On chronomètre puis on recommence deux ou trois fois.

Au cours des séances suivantes, on referra l'exercice en demandant à l'enfant de tenir trois fois le même temps.

## Relaxation dynamique

À l'opposé de la relaxation passive, les exercices de relaxation dynamique sont basés sur des séries de mouvements répétitifs destinés à travailler un geste, à optimiser une posture en fonction des besoins de l'enfant ou de l'adolescent. Ils aident à gagner en concentration, à réduire la fatigabilité, à améliorer la stabilité du bras et la coordination motrice, à travailler une certaine maîtrise du corps. Ces exercices peuvent être plus accessibles aux enfants ayant des difficultés à rester immobiles et « mentaliser » leur corps. Ils peuvent aussi venir en complément d'exercices de relaxation passive pour travailler de façon plus active un geste ou un aspect postural spécifique.

Il n'existe pas de progression dans ce type d'exercices. On garde simplement en tête la règle de développement proximo-distal<sup>1</sup> en privilégiant d'abord des mouvements amples pour progresser vers des mouvements plus fins. Ceux-ci devront être exécutés lentement en cherchant une coordination adéquate des gestes et de la respiration.

Voici quelques exercices classiques. Certains ont été empruntés aux auteurs cités dans la bibliographie en fin d'ouvrage (Flak, Le Boulch, Manent, Philizot) et peuvent être une bonne source d'inspiration.

### Travail sur la posture globale – « La fleur qui grandit »

Il faut prévoir un petit tapis confortable, sur lequel le rééducateur et l'enfant peuvent s'asseoir en vis-à-vis. On referra l'exercice trois fois de suite.

L'enfant est assis en tailleur, tête sur les genoux, bras croisés en avant de la tête : « *Tu es replié sur toi-même, comme une fleur en bouton, le matin avant le lever du soleil... Voici que le soleil se lève, la fleur, doucement, se redresse, elle grandit, elle déplie ses pétales. Tu redresses ton dos, tes bras se déplient et*

1. Développement proximo-distal : les muscles sont d'autant plus vite sous contrôle volontaire qu'ils sont proches de l'axe du corps (de l'épaule à la main, de la région pelvienne au pied par une progression régulière allant des grands muscles fondamentaux aux petits muscles servant aux mouvements minutieux).

*s'élèvent au-dessus de ta tête, comme pour toucher le soleil. En même temps, tu inspires et tu t'étires au maximum... Tu fais trois larges respirations, tu te gorges de soleil... Maintenant le soleil se couche, tes bras se replient progressivement au-dessus de ta tête, ton dos s'arrondit, ta tête et tes épaules retombent doucement en même temps que tu expires, tu reviens à ta position initiale. »*

La colonne vertébrale, en yoga, s'appelle « arbre de vie ». Son redressement et son entretien quotidien ont un retentissement positif sur les comportements physiques et psychiques. On écoute mieux lorsque l'on a le dos droit. La position debout correcte peut être travaillée de la façon suivante : *« Prends contact avec le sol en répartissant bien le poids de ton corps sur tes deux pieds, légèrement écartés de la largeur de ton bassin. Fléchis légèrement les genoux, pour basculer le bassin en rentrant le ventre et serrant légèrement les fessiers. Rapproche les omoplates en abaissant les épaules, détendues, vers l'arrière. Rentre légèrement le menton, de façon à ce que la nuque soit droite, et non raide. Détends ton visage en souriant. »*

## Renforcement des muscles de la ceinture pelvienne – « L'arbre qui se balance »

Debout sur le tapis, les jambes légèrement écartées, les bras le long du corps, le dos bien droit, le bassin légèrement basculé en avant, les fesses serrées, comme plus haut, on imagine qu'on est un arbre. Il faut bien planter ses racines dans le sol en reposant ses pieds solidement sur le plancher : *« En inspirant, monte les bras par les côtés et joins les mains au-dessus de ta tête, bras tendus sans raideur. Tu es un peuplier, un bel arbre épanoui qui se balance dans le ciel. Laisse-toi bercer doucement par le vent, en te penchant à droite et à gauche, à droite, à gauche, lentement, doucement... bras toujours bien tendus, mais souples, au-dessus de la tête. Le bassin reste fixe, en bascule. Le mouvement part de la taille. La respiration se fait en souplesse, on peut fermer les yeux. »*

L'exercice dure une petite minute puis en expirant, on fait redescendre les bras par les côtés. Lorsque l'enfant maîtrise bien cet exercice, on peut le combiner avec la respiration. On inspire à droite, on expire à gauche.

## Travail sur les différents segments des bras en jeu dans l'écriture

L'enfant est debout, pieds légèrement écartés et bien à plat sur le sol. Les épaules sont relâchées, le dos bien droit, le menton légèrement rentré. L'enfant fait de grands moulinets avec ses bras, en rotation autour des épaules, d'avant en arrière. Il doit donner le maximum d'envergure à son mouvement : la totalité du bras tourne autour de l'épaule, d'arrière en avant. Puis, il garde maintenus les bras de chaque côté du buste : ce sont maintenant les avant-bras qui tournent autour du coude. L'enfant bloque ensuite les avant-bras à l'horizontal, et ce sont les mains qui tournent autour du poignet. En fin, les poignets s'immobilisent et l'enfant agite ses doigts avec un maximum

d'envergure sans bouger les mains... Dans l'autre sens, cette fois, l'enfant fait à nouveau tourner ses mains autour du poignet, puis les avant-bras autour du coude, et enfin les bras autour de l'épaule, d'avant en arrière.

Ce mouvement peut se faire devant une glace ; c'est une occasion pour l'enfant de constater que tous ces segments et articulations du corps entrent en jeu dans l'écriture : épaule, bras, coude, avant-bras, poignet, main, doigts, que l'enfant nomme en même temps qu'il les fait travailler.

## Travail sur la dissociation des doigts – « La fleur qui s'épanouit »

L'enfant est assis en tailleur, mains posées sur les genoux, paumes regardant le ciel. « ... *Ta main est fermée, tous les doigts sont repliés. C'est une fleur en bouton. Elle va s'ouvrir peu à peu. Chaque doigt se déplie lentement, en commençant par l'auriculaire, puis l'annulaire, le majeur, l'index, le pouce... Ta main forme une coupe. Tu portes cette coupe à ton nez et tu respirez profondément le parfum de la fleur... Trois fois... Maintenant, la fleur se referme doigt après doigt, en commençant par le pouce, l'index, le majeur...* », ce qui est plus facile. Lorsque l'enfant sera bien exercé, il pourra refermer sa main en commençant par l'auriculaire. On fera l'exercice deux fois avec chaque main.

On peut combiner les exercices portant sur la main avec des exercices de respiration : l'enfant est assis à son plan de travail, pieds à plat sur le sol, dos bien droit, menton rentré, mains posées sur la table, très souples, paumes en l'air. Les doigts commencent à se replier vers la paume, en commençant par l'auriculaire, puis touchent la paume. On serre le poing en inspirant, puis on arrête le souffle pendant deux secondes. En expirant, on ouvre la main, qui se retrouve aussi souple et relâchée qu'au départ. On fait ce mouvement une fois avec la main droite, une fois avec la main gauche, puis avec les deux mains.

Certains de ces exercices ou d'autres du même type peuvent donner à l'enfant la possibilité de se relaxer également en cours de séance, lorsque qu'il n'arrive plus à se concentrer ou qu'il est fatigué. Les pauses permettent au jeune de « traiter l'information » qui lui a été donnée. La détente est donc tout autre chose qu'un divertissement ou une invitation à la paresse : le cerveau mémorise et s'imprègne des connaissances acquises pendant les temps de repos. De petits temps de relaxation injectés dans la séance de rééducation sous diverses formes, sont autant de haltes permettant au cerveau de digérer et d'assimiler les informations reçues. Se reposer, c'est fermer toutes les portes des sens, afin de se brancher sur les espaces intérieurs. « Il y a un temps où je regarde les choses qui m'entourent, et un temps où je contemple les images qui viennent de mon for intérieur. Il y a un temps où j'écoute les bruits alentour, et un temps où j'écoute le bruissement ténu de mon souffle, si intime que je l'avais oublié. » C'est le temps, disent les vieux textes « zen », où « je rentre à la maison ». Petit à petit, on peut aider l'enfant à se déconnecter des circuits extérieurs et à se brancher sur d'autres perceptions venues de son corps. À la faveur de ce changement de régime, il récupère ses énergies dissipées, et se prépare au recentrage.

## « Petite salutation au repos »

La « *petite salutation au repos* » met la tête en position déclive, ce qui a pour effet d'irriguer le cerveau et de ralentir l'activité sensorielle. La sensation des parties du corps ramène l'attention de l'intellect au corps, ce qui est une alternance bienfaisante. L'enfant vient de fournir un effort important d'application. Il est assis devant son plan de travail. On fait table rase, repoussant crayons et cahiers sur le côté : « Nous allons maintenant nous reposer un peu ; ensuite nous pourrions travailler en silence et dans le calme... »

« *Respire normalement. Sur la prochaine expiration, baisse la tête en arrondissant le dos. Pose doucement le front sur la table et laisse pendre tes bras de part et d'autre de ta chaise. Installe-toi aussi bien que possible dans cette position... Sens les parties du corps que je nomme, en les répétant dans ta tête après moi : pieds sur le sol, jambes, fessiers sur la chaise, dos, bras droit, bras gauche, les deux bras, arrière de la tête, front sur la table, nez, langue dans la bouche, dents, palais, gorge, tête et cou, poitrine, ventre, tout le corps, tout le corps, tout le corps, sens ce corps très lourd qui se repose... Bouge maintenant les doigts (pause). Remue les orteils dans tes chaussures (pause). Tu vas te redresser très doucement en inspirant (pause). Ouvre les yeux, regarde une couleur près de toi sans parler (pause). Commence le travail que nous avions prévu avant la relaxation* » (Flak et Coulon, 1985).

Ces diverses étapes ne peuvent pas se dérouler dans leur intégralité pendant nos séances, qui sont beaucoup trop courtes pour cela. Mais chacun de ces exercices, ou d'autres que vous inventerez, pris individuellement, en fonction de l'enfant auquel vous avez affaire, et de la phase de rééducation en cours, mène insensiblement « du dehors au dedans », « de la dispersion à la concentration », et permet de profiter au maximum des quelques instants passés à l'amélioration de l'écriture.

Ces derniers exercices empruntés au yoga ont des avantages essentiels :

- leur simplicité et leur variété ;
- leur courte durée ;
- le fait qu'ils ne demandent aucun matériel particulier ;
- et cette prise de conscience qu'ils suscitent, nécessaire à la bonne maîtrise du schéma corporel.

## Faire travailler les deux hémisphères cérébraux

La partie gauche du cerveau commande le côté droit du corps sur le plan moteur. Inversement, la partie droite du cerveau commande le côté gauche du corps. Le développement des connaissances sur le cerveau permet de mieux localiser les centres de compétences et de comprendre que c'est dans l'interaction entre les deux hémisphères que l'on parvient à utiliser de façon optimale les facultés cognitives tout en limitant le coût nécessaire à l'opération.

Les exercices favorisant une utilisation symétrique et coordonnée des membres, ceux proposant des gestes antagonistes participent à cette utilisation conjointe des deux hémisphères mais aussi à la maîtrise du schéma corporel,



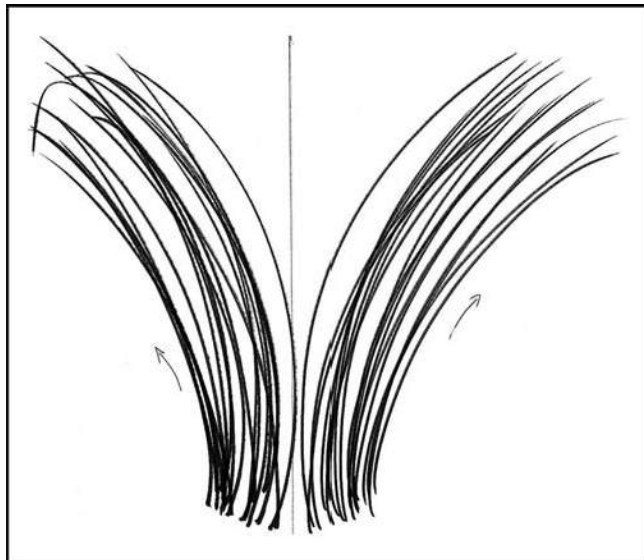
à la capacité à dissocier les segments et aideront à l'installation d'une bonne latéralisation.

## Travail en symétrie

Nombre des exercices de relaxation dynamique déjà cités rentrent dans ce cadre. On pourra les compléter par des exercices de manipulation plus ciblés, faisant travailler à la fois la main droite et la main gauche dans des gestes symétriques. À genoux, en face à face, on fait rouler deux balles en mousse sur le sol, la main droite envoyant à la main gauche de la personne située à l'opposé tandis que la main gauche envoie à la main droite. Une fois ce geste bien installé, on peut sur le même principe faire se croiser les balles, la main droite envoyant sur la main droite tandis que la main gauche envoie sur la gauche.

Un grand nombre d'exercices de tracés peuvent être réalisés en symétrie et sont généralement très appréciés :

- L'exercice du *feu d'artifice* ( [figure 15.2](#)) permet à l'enfant de libérer son énergie sur le papier dans un mouvement contrôlé, et une bonne tenue de l'instrument : le sujet travaille sur une grande feuille, dont on a marqué l'axe vertical. Il tient un feutre ou un crayon de couleur bleu dans la main gauche et un feutre ou un crayon rouge dans la main droite. On fait attention à la préhension de l'instrument pour chaque main. En partant du centre bas de la page, l'enfant trace des courbes de bas en haut et de l'intérieur vers l'extérieur, en un feu



**Figure 15.2. Sur une grande feuille dont on a déterminé l'axe vertical, l'enfant trace des deux mains à la fois des lignes courbes qui partent du centre bas, pour se diriger vers le haut respectivement à droite et à gauche.**

Cet exercice permet la libération de l'énergie dans le geste graphique et la coordination des deux mains.



d'articuler ce qui est très significatif de son énergie de base, et qui fait travailler, de concert, les deux hémisphères cérébraux.

- L'enfant peut aussi, selon le même principe, toujours sur une grande feuille dont on a marqué l'axe vertical, tracer des deux mains à la fois, des arabesques symétriques, la main gauche évoluant dans la partie gauche de la feuille et la main droite dans la partie droite (figure 15.3).

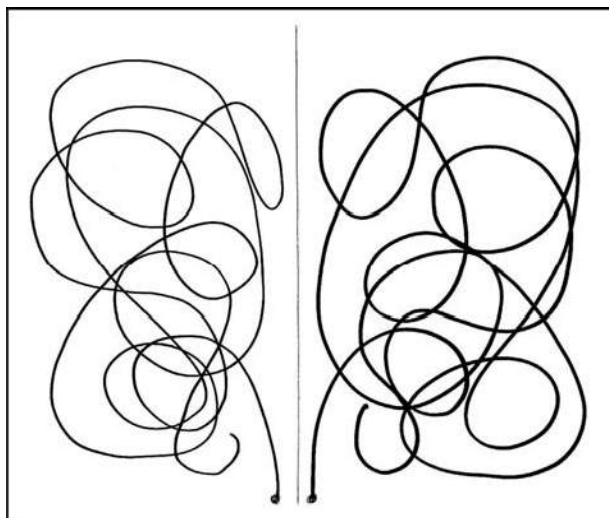


Figure 15.3. On travaille sur une feuille grand format, de type papier « paperboard », où l'on a marqué l'axe vertical.

L'enfant saisit un feutre d'une couleur dans la main droite, un autre d'une autre couleur dans la main gauche. Il trace des arabesques symétriques, simultanément avec les deux mains. Là encore, on travaille sur la coordination des deux mains, donc des deux hémisphères cérébraux. Remarquez les formes plus amples et plus assurées faites par la main droite directrice.

## Travail en antagonisme

Une fois les gestes symétriques bien maîtrisés, on peut chercher à développer les gestes antagonistes, en faisant une démonstration préalable pour une meilleure compréhension :

- L'enfant est debout, colonne bien droite, pieds bien à plat sur le sol : « Tourne la tête vers la droite, comme si tu étais un personnage d'une fresque égyptienne. Ramène ton bras gauche derrière la nuque, et ton bras droit dans le dos. Tu tournes maintenant la tête vers la gauche et tu ramènes ton bras droit derrière la nuque et ton bras gauche dans le dos. » On fera répéter ce mouvement une dizaine de fois, en inspirant d'un côté et en soufflant de l'autre.
- Autre exemple : « Tu marches calmement, en mettant ta main droite sur la jambe gauche qui avance et ta main gauche dans le dos. Puis c'est ta main gauche qui va sur la jambe droite qui avance, et ta main droite passe dans le dos. On pourra ainsi faire faire deux ou trois allers-retours dans la pièce. »

On peut demander à l'enfant d'imaginer des sensations opposées dans les parties gauche et droite de son corps : « Tu imagines un galet chauffé au soleil dans ta main gauche... Tu sens cette chaleur qui irradie dans ton bras et ton épaule ? Et maintenant tu as une boule de neige dans la main droite ; sens le froid qui monte de ta main dans ton bras et ton épaule... Tu ressens à la fois le chaud dans ton côté gauche et le froid dans ton côté droit... »

Sur le même principe, on peut aussi à droite et à gauche, faire toucher des textures variées ou écouter des bruits différents, etc.

Ce travail physique sur le ressenti du corps tout entier contribue grandement à l'amélioration de l'écriture. Un bon ouvrier doit bien connaître son outil de travail pour lui faire rendre son maximum. L'outil de travail du scripteur, ce n'est pas que la plume, c'est aussi, et avant tout, son corps et le mécanisme intelligent qui l'anime.

## Références

- Flak, M., & de Coulon, J. (1985). *Des enfants qui réussissent. Le yoga dans l'éducation*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Manent, G. (1998). *L'enfant et la relaxation. S'il te plait, apprivoise-moi. Le souffle d'or*.

## Chapitre 16

# Conditions matérielles pour un bon exercice de l'écriture

En rééducation, la position de l'enfant devant sa feuille et sa tenue de l'instrument sont essentielles pour travailler efficacement sur la forme, les proportions, l'espace, l'appui, le mouvement, le rythme de l'écriture, etc. Il est, bien sûr, impossible de traiter ces divers éléments indépendamment. On ne peut pas parler de la forme des lettres sans parler de leurs proportions les unes par rapport aux autres ; en jouant sur l'appui, on interfère sur le mouvement ; en travaillant les espaces, on introduit un commencement de rythme... Mais espace, trait, forme, mouvement, rythme de l'écriture sont étroitement dépendants de la statique de l'enfant et de sa façon d'utiliser l'outil.

Afin de mener au mieux, le travail d'accompagnement dans l'apprentissage ou de rééducation, il est nécessaire de disposer d'un équipement bien adapté.

### Le mobilier

Le cabinet du rééducateur doit être équipé d'une *grande table* d'au moins 1,40 m de long sur 0,90 m de large. Le plateau est fait ou recouvert d'un matériau lavable, sur lequel on peut fixer de grandes feuilles de papier à l'aide de scotch ou faire de la peinture sans risque.

La chaise est adaptée à la taille de l'enfant ; il est bien qu'elle soit réglable en hauteur pour convenir à tous. Elle doit être stable, et surtout pas montée sur roulettes. Les pieds de l'enfant doivent prendre appui sur le sol. À défaut, on peut utiliser une petite marche pour lui permettre de poser ses pieds bien à plat.

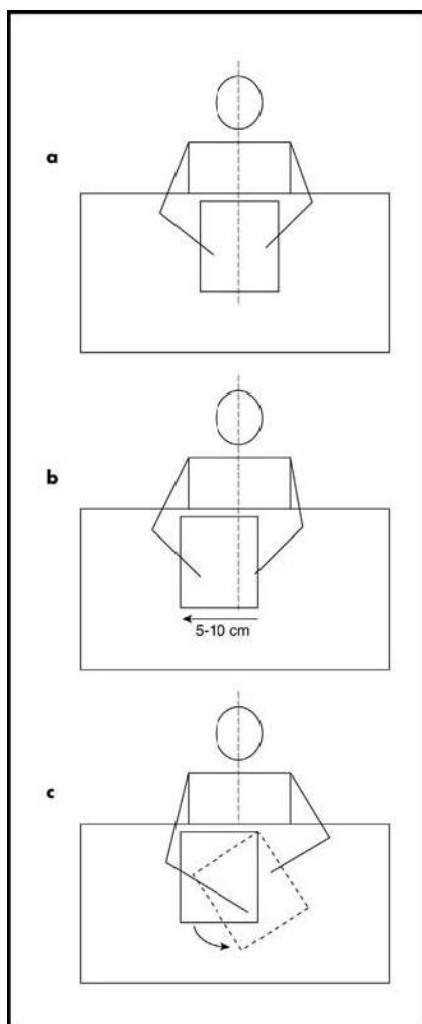
La chaise est suffisamment avancée pour que le buste puisse s'appuyer contre la table si l'enfant est jeune, ou s'en éloigner légèrement avec l'âge.

### Positionnement de l'enfant face à la feuille d'écriture

L'enfant a les *deux épaules à la même hauteur et la tête bien droite*. La main non scriptrice maintient la feuille en étant disposée souplement à plat sur le côté, le haut ou le bas de la feuille.

Pour montrer à l'enfant *comment se tenir à sa table de travail*, on la recouvre d'une grande feuille sur laquelle on trace un axe vertical (on peut aussi tracer directement cet axe, directement sur la table, au feutre indélébile)

( [gure 16.1.a](#)). Cet axe correspond à l'axe du corps de l'enfant. C'est l'occasion de lui faire prendre conscience de son schéma corporel : « l'axe de ton corps passe entre tes deux yeux, le long de ton nez, etc. » sans oublier le nombril et l'entre-jambes. L'enfant doit placer l'axe de son corps exactement en face de l'axe de la feuille posée sur la table. La page d'écriture sera décalée de 5 à 10 cm par rapport à l'axe tracé, vers la droite pour le droitier ( [gure 16.1.b](#)), et vers la gauche pour le gaucher. L'enfant peut ensuite l'incliner, vers la gauche s'il est droitier ( [gure 16.1.c](#)) et vers la droite s'il est gaucher. Dans l'idéal, l'inclinaison



**Figure 16.1. Position de la feuille pour un enfant droitier.**

Faire correspondre l'axe de la feuille, l'axe de la table et l'axe de l'enfant (a). Déplacer la feuille latéralement, de 5 à 10 cm vers la droite (b). Faire pivoter la feuille vers la gauche, plus ou moins selon le souhait de l'enfant (c). Pour le gaucher, la position est symétrique. On déplace la feuille vers la gauche, puis on l'incline vers la droite. Dans cette position, la main du gaucher passe sous la ligne et gagne en souplesse.

correspond à l'axe de l'avant-bras posé sur la table pour éviter une torsion du buste et une fatigue au niveau du cou. Quelle que soit l'inclinaison de la feuille, l'axe du corps et l'axe de la table doivent rester en correspondance.

Il faut revenir sans cesse à cette bonne position, qui est rarement acquise une fois pour toute. La croissance entraîne une grande fatigue chez l'enfant et modifie sans cesse le positionnement de ce corps qui grandit : la tête, qui a du mal à se tenir droite, repose souvent sur la main non scriptrice, ou sur le bras posé sur la table. Ces positions sont dues à une fatigue dorsale.

*Le gaucher* (voir chapitre 22) peut se placer de diverses façons afin de mieux voir ce qu'il écrit :

- Il place souvent sa main au-dessus de la ligne, avec le poignet en hyperflexion, ce qui lui donne parfois une écriture longiligne et renversée. Cette position permet la lecture du texte, mais cache la lumière.
- Il peut aussi incliner sa feuille à droite, et garder la main sous la ligne. La lumière n'est pas cachée, mais cette position entraîne souvent une torsion de la tête pour compenser la vision déformée des lettres qu'elle engendre. C'est cependant la solution la moins mauvaise.
- Souvent il « balaye » ce qu'il écrit en venant par le côté ce qui donne un travail sale et tâché.

On veillera particulièrement à ce que la main non scriptrice ne soit pas posée au bas de la page car elle est alors sur le « chemin » de la main gauche et risque de gêner la progression.

## L'éclairage

*L'emplacement* de la source de lumière n'est pas indifférent :

- Pour le droitier dont la main se positionne sous la ligne d'écriture, la lumière doit provenir de l'avant, ou de la gauche, ou de l'avant-gauche.
- Pour le droitier qui tient son instrument au-dessus de la ligne, la lumière doit venir de la gauche.
- Pour le gaucher, quelle que soit sa tenue de l'instrument, la lumière doit toujours venir de la droite, ou de l'avant-droite s'il place sa main en dessous de la ligne.

Ce problème d'éclairage est très important dans une classe où cohabitent droitiers et gauchers ; il se règle plus facilement lorsque les sources de lumière sont variées et viennent du plafond. Dans les classes dont les fenêtres ne se situent que d'un côté de la pièce, il faut orienter les tables en fonction de la latéralité des enfants. Le problème se complique puisque l'enfant doit aussi se trouver face au tableau et à l'institutrice. Lorsque les tables sont placées à 90° par rapport au bureau du maître, les enfants sont contraints à exécuter une rotation de la tête ou du buste pour voir le maître et le tableau, ce qui entraîne des mauvaises positions et des douleurs au niveau de la colonne et de la nuque.

Pour le cabinet du rééducateur, il est préférable de prévoir un éclairage au plafond ainsi qu'un lampadaire mobile, qui permet une orientation différente selon la latéralité de l'enfant.

## Le tableau

Les exercices au tableau vont constituer une part importante du travail de rééducation. La question du choix de la surface se pose fréquemment au graphothérapeute qui s'installe.

Avec la disparition progressive du *tableau noir* des salles de classe, il est important d'expliquer l'intérêt de chaque surface. Sur le tableau noir (ou vert), la craie accroche, glissant moins que le feutre sur le tableau blanc. L'effort demandé étant plus important, la mémoire du geste est plus sollicitée et la forme est mieux mémorisée, l'information kinesthésique venant renforcer les entrées visuelles et auditives.

Le *tableau blanc* pour sa part, est la surface sur laquelle de plus en plus d'enfants sont amenés à travailler en classe. Il fait partie de leur quotidien et à ce titre, il est important que les jeunes soient aidés à l'utiliser au mieux. De façon délibérée, on le privilégie pour les enfants qui appuient beaucoup afin de leur faire sentir l'équilibre à trouver entre l'inscription et la progression, et bien sûr pour les enfants allergiques à la craie.

Dans l'idéal, les cabinets de rééducation proposeront donc les deux surfaces en attendant de s'équiper en plus de tableaux numériques. Il en existe deux versions :

- le TBI (tableau blanc interactif) qui est un tableau blanc classique sur lequel on peut projeter des images et déplacer des « objets » à l'aide d'un stylet ;
- le TNI (tableau numérique interactif) qui est une tablette graphique de très grande taille.

Dans le premier cas, l'écriture peut être travaillée avec des feutres comme sur un tableau blanc classique. Dans le second, l'utilisation d'un stylet spécifique est obligatoire. La surface est moins lisse. L'outil accroche mieux la surface mais le contact peut être désagréable pour certains.

Qu'il soit noir ou blanc, l'idéal est d'avoir un *tableau sur fond métallique* : on peut y poser des aimants qui serviront de repères spatiaux pour réaliser certains parcours graphiques ; ils serviront aussi à fixer des modèles ou de grandes feuilles de papier, sur lesquelles on travaille à la verticale. Ces feuilles sont ensuite déposées sur la table, à l'horizontale ; l'enfant réalise ainsi que le haut de la lettre (la hampe) est loin de lui, alors que le bas (le jambage) est plus proche de son corps.

*L'utilisation de craies ou feutres de toutes les couleurs* est plus ludique que le noir ou le blanc. On laissera au jeune, une grande liberté dans le choix des couleurs. Pour le tableau noir, il existe des *brosses* spéciales en mousse, qui absorbent assez bien la poussière de la craie, ce qui n'est pas négligeable lorsque cinq ou six rendez-vous se succèdent dans l'après-midi. Les brosses aimantées sont aussi d'un grand secours pour éviter de les chercher ou de les faire tomber !

## Le papier

Le papier format *paper-board* (environ 90 cm/60 cm) s'achète en rouleaux. Certains présentent une face quadrillée et l'autre unie, ce qui permet une bonne

adaptation aux divers exercices pratiqués. Ces feuilles sont fixées bien à plat sur la table avec du scotch, afin qu'elles ne bougent pas. L'enfant apprend à les poser lui-même avec soin et précision. On peut les retourner après usage, les plier en deux ou en quatre, elles ne reviennent pas très cher et se prêtent particulièrement bien aux grands tracés-glissés (voir figures 18.1, 18.2, 18.4 et 18.5 du chapitre 18).

En parallèle, on prévoira également des *rames de papier blanc, formats A3 et A4, et des feuilles de papier ligné ou quadrillé* de modèles différents permettant de suivre l'enfant dans son apprentissage ou de s'adapter à d'éventuelles difficultés spécifiques.

## Le petit matériel

Les instruments seront très variés :

- feutres à l'eau, avec différentes largeurs de pointe, coloris variés ;
- feutres-pinceaux, qui permettent de travailler les pleins et les déliés ;
- crayon à papier à section triangulaire ;
- crayons à papier, de différentes duretés ;
- crayons de couleur à section triangulaire ;
- gros pastels de différentes couleurs ;
- stylos-bille, à encre-gel avec différentes largeurs de pointes et différentes couleurs, que l'enfant choisira à sa convenance ;
- stylo-encre, avec différentes largeurs de plumes ;
- différents modèles de stylo ergonomiques que l'enfant (notamment l'enfant gaucher) pourra tester ;
- guide-doigts préformés ou à section triangulaire ;
- pinceaux de bonne qualité et de différentes tailles (le pinceau à aquarelle en martre permet de bien nuancer l'épaisseur du trait) ;
- encres de différentes couleurs, diluées à 50 % dans des petits pots ou flacons qui ferment bien ;
- pâte à modeler de bonne qualité et de différentes textures qui ne sèche pas, à conserver dans des pots hermétiques ;
- papier de verre très fin, papier carbone ;
- tablier à prêter à l'enfant lorsqu'il pratique une activité salissante ;
- grand plateau dans lequel on versera un kilo de couscous moyen ou du sable ;
- galet d'Alun pour les enfants qui transpirent.

Au gré des exercices, le rééducateur réunira ad libitum tout un ensemble de petit matériel destiné à développer la dissociation et la mobilité des doigts, le sens du toucher, à créer des exercices, graphiques ou non, visant à renforcer les compétences sous-jacentes de l'écriture (voir chapitres suivants).



# Chapitre 17

## Maîtriser l'instrument

Il existe aujourd'hui un grand nombre d'outils d'écriture. Qu'il soit stylo à encre, stylo-bille ou crayon à papier, l'instrument doit avoir un diamètre adapté aux doigts du scripteur et à la résistance du papier. Parfois, il est aussi nécessaire de choisir l'outil en fonction de la latéralité de l'enfant, de la position utilisée pour écrire ou de la dimension de son écriture. Il faut être vigilant sur ce point.

### Les divers instruments scripteurs

Pour les exercices pré-graphiques, on utilise de préférence des *gros crayons pastels* qui permettent une bonne prise en main.

De même, on privilégie les *gros crayons à papier et de couleur de section triangulaire*. Les instruments de section plus fine (comme certains stylos à bille ou stylos à mines jetables) sont plus difficiles à maîtriser et risquent d'entraîner des crispations. La section triangulaire permet d'expliquer facilement le positionnement des doigts sur le crayon : un doigt par face.

Dans cet esprit, il existe des stylos où *l'emplacement des doigts est prédéterminé*, soit pour droitier, soit pour gaucher. On trouve également, en papeteries spécialisées, des *guide-doigts*, à section triangulaire ou avec l'empreinte du pouce, de l'index et du majeur. Ces guide-doigts s'emboîtent sur le crayon à papier. Ils ne sont malheureusement prévus que pour les crayons de petit diamètre et ne conviennent pas au stylo à encre. Beaucoup d'enseignantes les proposent systématiquement aux enfants en tout début d'apprentissage. Sur certains outils, l'emplacement des doigts est traité en matière antidérapante, ce qui est particulièrement bénéfique si l'enfant transpire.

En parallèle, on doit tenir compte de *la dureté ou la souplesse de la pointe* de l'instrument (en fonction des préférences de l'enfant, et de l'appui du geste scripteur), de sa capacité à bien *glisser* sur le papier, et de son *débit d'encre* : ces précautions évitent les accrochages de plume sur le papier et l'apparition de taches. Ils jouent ainsi un rôle important dans le plaisir d'écrire.

### Le trépied dynamique

Que le scripteur soit droitier ou gaucher, il est recommandé de tenir le crayon de la même façon : pas trop près de la pointe (1,5 à 2 cm), à l'aide du pouce, de l'index et du majeur. Plus on a de doigts sur l'instrument graphique, moins ceux-ci sont mobiles.

Les forces peuvent être réparties de deux façons différentes avec opposition pouce-index ou pouce-majeur :

- Dans le premier cas, on pince le crayon entre le pouce et l'index en légère exion tandis que l'instrument repose sur le majeur.
- Dans le second, le crayon est pincé entre la pulpe du pouce et le côté de la dernière articulation du majeur. L'index est posé sur le crayon et guide le tracé.

Dans les deux cas, il est important que la pulpe du pouce et de l'index soit en contact avec l'outil scripteur pour permettre les mouvements les plus ns et les plus précis possible. Le crayon vient ensuite reposer dans l'espace interdigital pouce-index et se situe dans l'axe de l'avant-bras.

Pour aider l'enfant à bien tenir son instrument, l'exercice du bec de canard est adapté et très simple à réaliser ( [gure 17.1](#)). On peut le faire pratiquer en ombre chinoise, ce qui permet à l'enfant de mieux visualiser le geste. L'index n'est ni replié, ni cassé en un angle obtus, ses deux dernières phalanges sont dans le prolongement l'une de l'autre. On veillera à bien faire sentir le contact du pouce et de l'index.

Pour entraîner l'enfant à une bonne tenue de l'instrument, on dispose une série de crayons sur la table, pointes dirigées vers le bas, et on lui demande de les saisir l'un après l'autre, entre pouce et index. Il fait ensuite basculer le crayon vers lui jusqu'à ce qu'il repose dans l'espace interdigital pouce-index,

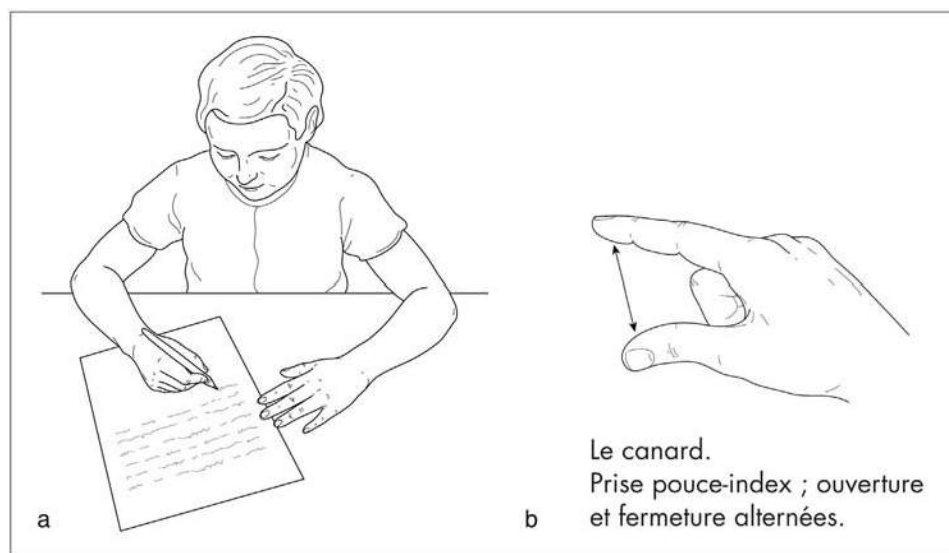


Figure 17.1. Exercice du bec de canard.

(a) L'instrument est tenu entre le pouce et l'index et repose sur le majeur. La main repose sur l'hypothenar, coussinet musculaire situé entre le poignet et l'auriculaire. Le crayon est dans l'axe de l'avant-bras.

(b) Le bec de canard. Cet exercice permet de travailler l'opposition pouce-index avec ouverture et fermeture alternées.

dans le prolongement de l'avant-bras. Cet exercice peut être fait de façon systématique jusqu'à ce que la prise soit correcte.

## Développer le toucher

Les enfants qui serrent trop leur crayon ou qui ne le serrent pas assez ont souvent une perception peu développée. La pulpe du doigt n'est pas suffisamment exercée à percevoir de façon nuancée ce qu'elle touche et manipule, ni la pression qu'elle exerce sur les objets.

Divers exercices contribuent à développer le sens du toucher. On peut en inventer de nouveaux à l'infini, il suffit d'un peu d'imagination. En voici quelques exemples :

- classer des échantillons de tissus de textures très différentes : velours uni, velours côtelé de différentes grosseurs, toile fine, satin, toile de jute, toile de lin, etc. ;
- découper en doubles exemplaires des carrés de papiers de différentes épaisseurs : papier crépon, papier machine, bristol, papier glacé, papier d'emballage, papier à dessin, carton fin, carton ondulé, etc. Découper également en double exemplaire des carrés de papier de verre et de toile émeri de différents grains ;
- déposer dans des petits récipients : du sable, du gros sel, du couscous, de la farine, du sel fin, etc.

L'enfant les découvre, les touche autant qu'il le veut, décrit à haute voix la sensation qu'il éprouve en les manipulant : « c'est doux, ça gratte, c'est râpeux... ». Puis il ferme les yeux, identifie les différents matériaux, et les associe deux à deux. On commence d'abord par trois ou quatre éléments très différents (par exemple : velours fin, gros velours côtelé, toile de jute, satin), puis on complexifie peu à peu l'exercice, jusqu'à ce que l'enfant soit capable d'identifier une douzaine de textures différentes et proches les unes des autres. Il peut classer les papiers de verre par ordre croissant ou décroissant, ou les assembler deux à deux. Il est possible de confectionner un cache avec une boîte de carton dans laquelle on a laissé deux ouvertures pour les mains, cela évite à l'enfant de garder les yeux fermés. On peut aussi lui mettre un bandeau souple sur les yeux.

Voici quelques exemples de matériel que l'on peut confectionner pour réaliser d'autres exercices :

- Fabriquer des petits sacs de tissu fin que l'on remplit deux à deux de matériaux aisément identifiables (riz, grains de café, semoule, pâtes à potage, lentilles, haricots blancs, fèves, maïs, perles, etc.). L'enfant doit rechercher au toucher, les sacs qui sont remplis des mêmes éléments et reconstituer les paires.
- Remplir également deux sacs d'une poignée de graines variées ou de petits objets appareillés deux à deux. L'enfant enfonce ses mains dans les sacs et doit ressortir de part et d'autre : deux grains de café, deux haricots secs, deux grains de maïs, deux perles, deux billes, deux chats en plastique, etc.

On veillera toujours à faire travailler les deux mains en même temps, quelle que soit la latéralisation de l'enfant.

## Travail de la pince, mobilité digitale et souplesse du poignet

La tenue du crayon ne doit être ni trop crispée, ni trop molle. Si les doigts sont trop serrés, ou l'index cassé sur le crayon, l'écriture risque d'être raide et saccadée. Si la tenue est trop lâche, l'écriture a tendance à être tremblée ou molle. Elle manquera de fermeté. Il est important que les doigts exercent une pression adaptée sur l'instrument pour une bonne mobilité. Pendant que l'enfant écrit, on peut, de temps en temps, donner un petit coup sur le haut du crayon pour apprécier la tonicité de la préhension.

Si la prise du crayon n'est pas bonne, il faut travailler la pince, la dissociation et la mobilité des doigts.

### Pour améliorer la pince

On peut par exemple :

- faire presser entre pouce et index des balles de différentes grosseurs et plus ou moins souples ;
- faire de petites boules de pâte à modeler à l'aide du pouce et de l'index et les écraser ;
- crever du plastique bullé à l'aide du pouce et de l'index ;
- ouvrir des pinces à linge ;
- visser et dévisser des bouchons de tailles différentes, des écrous sur des vis ;
- saisir et trier des perles plus ou moins fines ;
- tirer, entre pouce et index, des élastiques de résistances différentes ;
- distribuer ou utiliser des cartes à jouer, etc.

### Pour développer la dissociation des doigts

Il existe de nombreux exercices : pianotage, main à plat ou doigts repliés, opposition du pouce avec les autres doigts de la main, marche et course de l'index et du majeur, ombres chinoises, jeux de mains, etc.

Les dif cultés d'écriture sont souvent associées à une mauvaise dissociation des doigts.

### Pour travailler la mobilité digitale

On peut :

- Pratiquer l'exercice de la scie. Il s'agit de faire glisser l'index sur la pulpe du pouce en un mouvement de va-et-vient ; le point de départ est le bec de canard ; l'index s'allonge sur le pouce jusqu'à ce qu'il soit complètement tendu, puis se rétracte et repart à nouveau en avant.
- Utiliser les baguettes chinoises. La première baguette est tenue comme un crayon, entre le pouce et l'index. La deuxième est glissée dans l'espace interdigital pouce-index et vient reposer sur la phalange du majeur. Dans le

mouvement des baguettes, seule la première est actionnée par la pince pouce-index. La deuxième reste fixe. L'enfant doit ramasser différents petits objets avec ces baguettes : graines de haricots, macaronis crus, boules de pâte à modeler, etc. et les déposer dans une boîte.

- Colorier, utiliser des cartes à gratter, des décalcomanies, etc.

## Pour travailler la souplesse du poignet

Pour travailler la souplesse du poignet et limiter les tensions et crispations que l'on observe souvent à ce niveau, les exercices de moulinet, les marionnettes, les « ergoters » (jeu de boulier qui consiste à faire glisser des billes d'un bout à l'autre d'un parcours plus ou moins accidenté) que l'on peut trouver sur des sites spécialisés sont faciles à utiliser.

Une fois ces exercices préparatoires effectués, on travaille sur la prise de l'instrument en réalisant des signes prégraphiques très simples : boucles, coupes, arcades ou guirlandes (voir figures 18.8 et 18.9 du chapitre 18).

Dès les premières séances, il faut présenter à l'enfant, dans un dialogue ouvert, les différents modes de préhension de l'instrument et le bénéfice qu'il pourra tirer d'une tenue correcte du crayon. Le but est d'atteindre une meilleure mobilité des doigts et plus de souplesse, pour gagner en aisance et en vitesse.

# Chapitre 18

## Apprivoiser la forme

Au début de l'apprentissage, l'écriture n'est que *forme*. Il ne peut y avoir maîtrise de l'écrit tant qu'il n'y a pas maîtrise de la forme. Cette forme s'imprime grâce au *trait*, qui lui est antérieur, déjà présent dans le gribouillis et la trace graphique du tout-petit. Le trait est personnel à chaque enfant, indépendant de l'enseignement. Autrefois, le maître enseignait la fermeté du trait par l'usage des pleins et déliés. Cet aspect a disparu de la pédagogie de l'écriture. L'enfant fait donc, seul, cet apprentissage, en fonction de ce qu'il est, de ses souffrances ou de ses plaisirs, de ses inhibitions ou de ses enthousiasmes, de sa façon de réagir au monde extérieur et de communiquer.

C'est par l'exercice de la forme que le trait va acquérir son individualité. Plus la forme est aisée, plus le trait peut se libérer de la contrainte imposée par les composantes d'effort (appui, grande dimension, reprise par soudures, etc.).

La rééducation de l'écriture n'influence pas sa personnalisation. Elle se contente d'aider à la maîtrise du modèle calligraphique. Une fois la règle acquise, l'enfant adopte progressivement un trait, une forme, une prise d'espace, un rythme qui lui sont propres, libres de toute contrainte pédagogique. C'est le stade post-calligraphique. Mais avant d'y parvenir de façon efficace, il faut d'abord atteindre la maîtrise du modèle.

L'écriture est faite de droites et de courbes. Ces éléments s'avèrent parfois difficiles à réaliser pour l'enfant. L'apprentissage de l'écriture, comme sa rééducation, s'attachent à permettre la réalisation de droites bien droites et de courbes bien arrondies.

Nous travaillons dans un premier temps sur des formes pré-scripturales, unités graphiques qui nous mènent peu à peu à la réalisation de la lettre, puis du mot. Dans chaque séance, nous étudierons une forme spécifique, qui en sera le conducteur. On veillera au fur et à mesure à reprendre les formes étudiées précédemment, afin de consolider les acquis et de les englober dans un ensemble de plus en plus vaste de possibilités graphiques. Si les résultats ne sont pas parfaits dans l'immédiat, cela n'empêche pas d'avancer et de progresser.

Chaque forme étudiée (cercles, boucles, coupes, ponts, vagues, etc.), puis chaque lettre en rapport avec cette forme, sera systématiquement présentée selon trois modalités (visuelle, verbale, kinesthésique) afin de multiplier les entrées sensorielles :

1. Le signe, une boucle, par exemple, est montré, en grande dimension. Sa trajectoire est expliquée clairement : « *je monte, je tourne à gauche, je redescends, je tourne à droite, je remonte* » tandis que le rééducateur montre le geste permettant de la produire.

2. Puis, on efface la forme et on demande à l'enfant ou à l'adolescent de se la représenter dans sa tête, les yeux fermés. C'est la « représentation mentale ». De la main, il inscrit la forme dans l'espace, en se rappelant la consigne verbale ainsi que le geste qu'il a pu observer.

3. Enfin, il la reproduit sur le tableau ou sur grand papier, en s'efforçant de respecter non seulement la forme, mais aussi sa dimension et ses proportions. Il est bon de lui faire verbaliser son geste : « *je monte, je tourne vers la gauche...* ».

Pour certains enfants, l'accès à la représentation mentale est difficile. On abandonne alors le modèle visuel et on accompagne l'enfant dans son geste en lui tenant légèrement la main ou le bras si nécessaire. Cette façon de faire est préférable au fait de repasser sur le modèle, ou comme on peut le voir dans certains cahiers d'apprentissage, de passer sur des pointillés. En effet, ces deux pratiques peuvent être gênées par l'envie qu'a l'enfant de respecter exactement le tracé. Son attention est alors focalisée sur le fait de ne pas s'éloigner du trait ou de son ébauche, sans faire attention à la forme, et ne favorise pas une mémoire libre du geste.

## Les différents types d'exercices

Pour enseigner la forme des lettres, à chaque séance, on recourt à quatre types d'exercices travaillés successivement, dans l'ordre, pour respecter les règles du développement proximo-distal, et afin d'obtenir un bénéfice maximal de ce qui a été travaillé précédemment.

### Les grands tracés glissés

Les grands tracés-glissés incluant le signe ( figures 18.1 et 18.2) sont les premiers types d'exercices permettant de s'approprier la forme. Ils se font sur grand papier directement après la relaxation, ce qui permet de transposer immédiatement la détente musculaire dans l'exercice graphique. L'avant-bras est en contact avec la feuille et trace d'un mouvement régulier. On utilise les gros crayons pastels qui glissent bien.

Le graphothérapeute présente le modèle, en grand, au tableau. Il choisit de travailler une forme pré-scripturale (par exemple une boucle, ou une coupe) et explique qu'il va l'intégrer dans un mouvement continu. Il matérialise le point de départ par une petite croix en haut à droite, et verbalise son tracé ( figure 18.2). L'enfant le mémorise, s'entraîne sur la feuille avec l'index ou en retournant son crayon. On veillera à ce que le mouvement parte de l'épaule avec une rotation autour de cette articulation et autour du coude. Le poignet reste souple mais globalement fixe. Si nécessaire, le rééducateur accompagne le geste pour aider à la prise d'espace, à la reproduction du geste, à favoriser la glisse. Il peut aussi



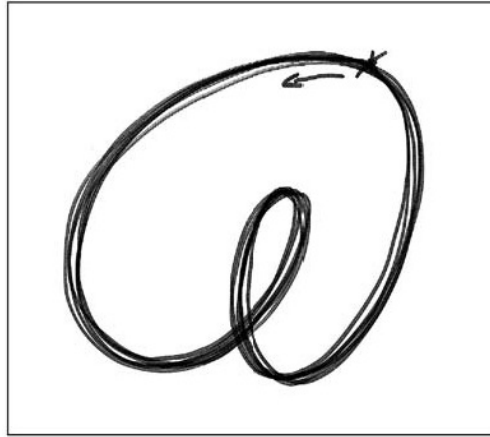


Figure 18.1. Tracé-glissé : le but est d'introduire un signe graphique dans un geste courbe simulant la liaison entre deux lettres.  
Ici, inclusion d'une boucle dans un tracé glissé.

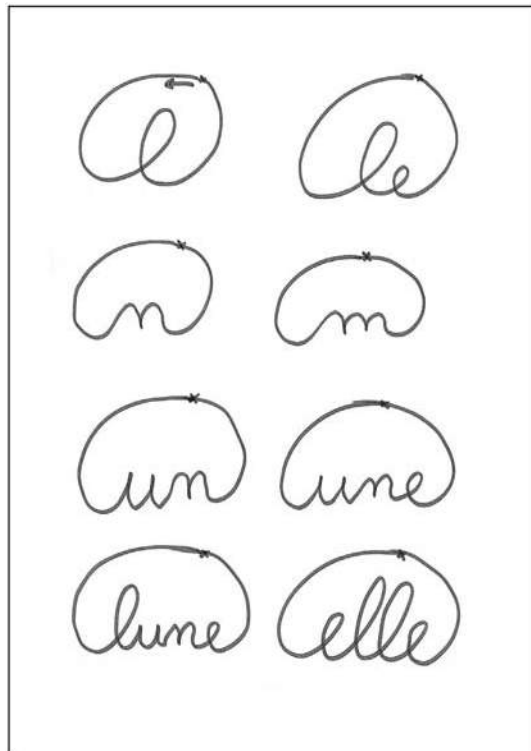


Figure 18.2. Le tracé-glissé permet de raccorder la lettre à la précédente et à la suivante dans un geste continu et d'éviter ainsi les soudures.  
Il fait participer tout le bras à l'acte d'écrire et favorise la détente du bras scripteur. On peut introduire progressivement tous les signes appris au cours de la rééducation dans ces grands tracés-glissés qui sont aussi une façon ludique de faire écrire des lettres et des mots à l'enfant.

signaler des points de tension au niveau de l'épaule, du bras, des doigts, en profiter pour ajuster la posture et le mode de préhension du crayon.

L'enfant réalise le tracé en continu trois à quatre fois de suite (figure 18.1). En même temps, il verbalise ce qu'il fait. L'objectif n'est pas de repasser de façon précise sur le premier tracé, mais de favoriser le geste et la mémorisation de ce geste dans le contexte d'une détente du bras scripteur. Dans un deuxième temps, on propose de reprendre le même tracé, les yeux fermés, avec une autre couleur. Si en début de rééducation, les tracés ne sont pas forcément localisés au même endroit, on s'aperçoit généralement qu'avec la pratique et l'affinement des capacités de mémorisation du geste, les tracés tendent à se superposer.

## Le travail sur les formes pré-scripturales

La deuxième catégorie d'exercices s'attache à intégrer les formes pré-scripturales (boucles, ponts, coupes, etc.) dans l'écriture. L'acquisition en est facilitée par l'exercice de tracé-glissé incluant cette forme et réalisé précédemment. Afin de respecter les règles du développement proximo-distal, on les travaille d'abord au tableau. Seul le feutre (ou la craie) est en contact avec le support. Le geste est initié par le bras à partir de l'épaule. On décline les formes de façon méthodique selon une progression basée sur l'évolution des possibilités graphiques. Cette progression est adaptée au cas par cas en fonction des besoins observés lors de l'examen graphomoteur et du rythme d'apprentissage. L'apprentissage de ces formes pré-scripturales est développé plus loin dans ce chapitre.

## Les grandes progressions

Les grandes progressions (figure 18.3) consistent à enchaîner les formes graphiques les unes aux autres, sans soudures, ni levers de plume, et favorisent le mouvement de progression de gauche à droite, alliant la forme au mouvement. On réalisera ainsi des enchaînements de boucles, de coupes, de ponts, etc. debout à main levée, sur le tableau ou sur une feuille de grand format, puis assis, l'avant-bras posé, en veillant à ce que le mouvement parte de l'épaule et ne soit pas initié par les doigts. Pour ne pas interrompre le geste, les barres de « t », les accents et les points sur le « i » sont toujours posés à la fin de l'enchaînement. Ces exercices donnent à l'enfant une idée de l'aisance et du plaisir qu'il peut trouver dans le graphisme, et l'impression d'écrire « comme un grand ». Il se délecte à tracer sans appréhension des inscriptions qui ne veulent rien dire et qui se déroulent naturellement. Il prend vite goût à l'enchaînement de ces signes d'abord très simples, puis de plus en plus diversifiés.

## Les petites progressions

Elles mettent en œuvre des mouvements fins des doigts, combinant les techniques d'inscription et de progression. Ce n'est plus l'épaule et le coude qui travaillent mais les articulations du poignet et des doigts, l'angle du coude s'ouvrant à

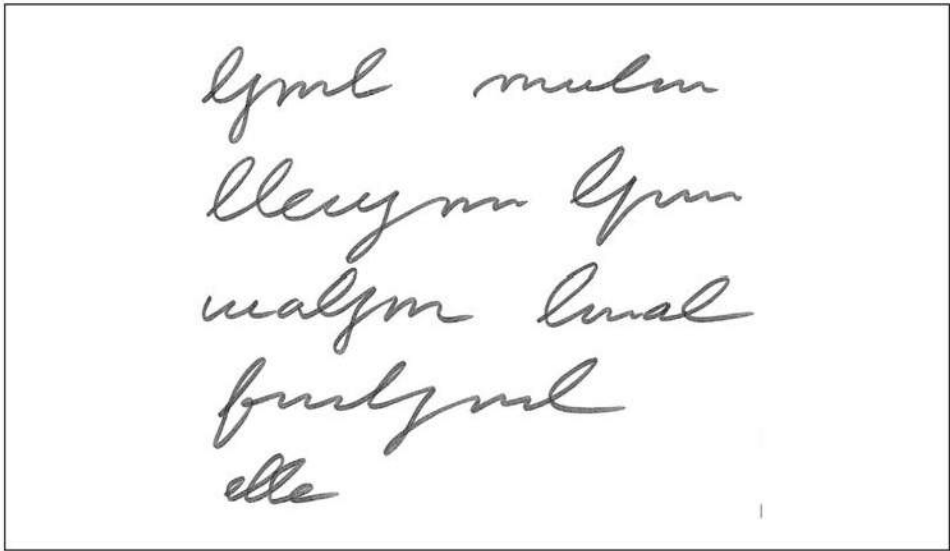


Figure 18.3. Exercices de grandes progressions : l'enfant associe des formes pré-scripturales d'un geste ample continu, aisé comme s'il écrivait « des mots qui ne veulent rien dire » ou « comme un grand ».

L'avant-bras et la main glissent sur le papier. La main tourne doucement autour du poignet. On commence par des formes qui s'enchaînent sans lever de plume, puis on intègre peu à peu des collages. Progressivement, on réduit l'amplitude du mouvement, en réduisant le format du papier.

mesure que l'écriture progresse vers la droite. Les formes pré-scripturales sont reprises et intégrées progressivement dans des lettres, des mots ( [gure 18.4](#)), de petites phrases qui s'enchaînent tout naturellement. Ces exercices sont réalisés d'abord sur feuille blanche de format A4 puis sur des feuilles plus ou moins lignées, d'espacements interlignes dégressifs, pour aboutir petit à petit à un format scolaire. En n de rééducation, ces petites progressions peuvent être travaillées sous la forme de jeux d'écriture (Petit Bac, rébus, charades, etc.) que le rééducateur ou l'enfant imaginent à plaisir.

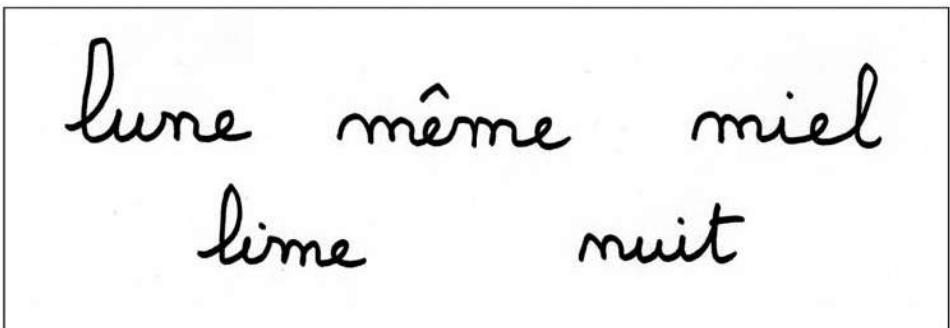


Figure 18.4. Petites progressions : travail sur les boucles, les coupes, les ponts, intégré dans des petits mots.

Le travail sur les formes pré-scripturales, les tracés-glissés, les grandes et les petites progressions seront déclinés sur divers supports avec des outils différents (papier, ardoises, sable, tablettes graphiques, peinture, feutres, etc.). Il est important de garder en tête l'objectif à atteindre et l'articulation nécessaire entre les divers exercices.

## De la forme pré-scripturale à la lettre

La progression dans l'étude des formes pré-scripturales doit être logique et réfléchie. Nous vous proposons celle-ci, fruit de notre pratique et de l'observation de l'évolution des possibilités gestuelles de l'enfant. D'autres progressions sont bien sûr possibles mais il nous paraît important d'insister sur le fait qu'elles doivent être motivées par des facteurs objectifs.

### Le cercle, le signe infini, la ligne horizontale

Le premier signe tracé est le *cercle* ( [gure 18.5](#)). Il démarre en haut à droite, tourne en descendant vers la gauche et remonte en tournant vers la droite. Il est la base de tous les grands tracés-glissés, mais aussi des oves ou lettres rondes. Sa réalisation dans le cadre des tracés-glissés permet en parallèle d'introduire la notion de *l* graphique, d'installer les postures et d'expliquer le lien entre la relaxation et l'utilisation de la détente musculaire dans un exercice graphique.



**Figure 18.5. Le grand cercle : tracé-glissé sur papier grand format, avec un gros crayon pastel, dans le sens inverse des aiguilles d'une montre permet d'introduire la base du travail à venir tant sur le plan postural que technique.**

La manche de l'enfant est relevée, le bras « traîne » sur le papier, l'instrument est tenu correctement selon la prise tripode.

Pour les adolescents ou les enfants ayant déjà une certaine aisance graphique, on propose en premier le tracé du *signe in ni* ( [gure 18.6](#)). Pour les autres, il vient après le tracé du cercle. Comme pour les grands tracés-glissés, on

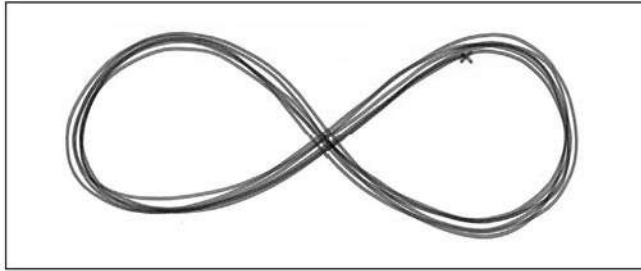


Figure 18.6. Le signe **in** ni fait travailler l'ensemble des muscles investis dans la scription : le bras tourne autour de l'épaule, l'avant-bras autour du coude.

On le dessine le plus large possible (en fonction de la longueur du bras de l'enfant) au tableau et sur papier grand format, pour débloquer le geste et lui donner de l'ampleur.

commence en haut à droite puis on descend vers la gauche avant de remonter et redescendre vers la droite pour revenir au point de départ. Il faut veiller à ce que les boucles soient symétriques, de même dimension, qu'elles se croisent toujours au même point et reposent sur une ligne horizontale virtuelle.

Dans la continuité de ces grands tracés, on aborde la notion de l graphique, en travaillant la ligne horizontale ( gure 18.7) dans les exercices sur les formes pré-scripturales, de grandes et de petites progressions. L'inscription de la ligne horizontale permet de présenter les notions de direction de l'écriture (de gauche à droite) et de ligne de base. Le geste nécessaire pour la tracer est le soubassement du mouvement de progression.

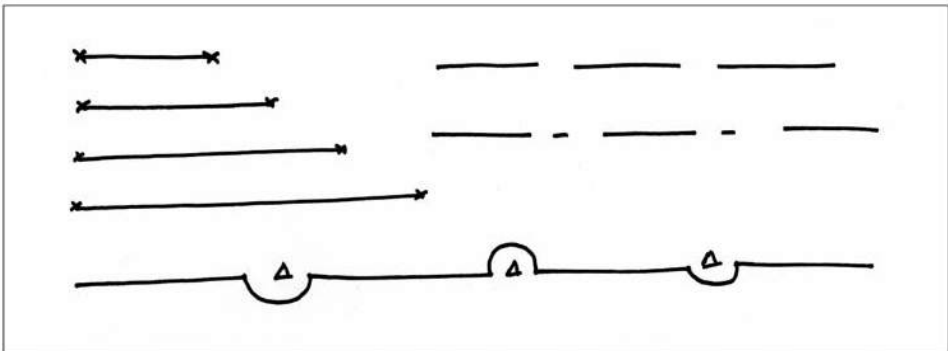


Figure 18.7. Travail sur la ligne horizontale.

Tracé de gauche à droite avec points de départ et d'arrivée, contrôle du geste en regardant la croix à atteindre et non la pointe du crayon. Traits petits et grands en alternance, lignes contournant des obstacles par une coupe ou un pont.

## La boucle à l'endroit

La boucle à l'endroit est la forme pré-scripturale la plus naturelle à l'enfant. Elle ne nécessite pas une capacité d'ajustement trop importante. On travaille sur des petites boucles puis des grandes boucles ( gure 18.8) pendant plusieurs

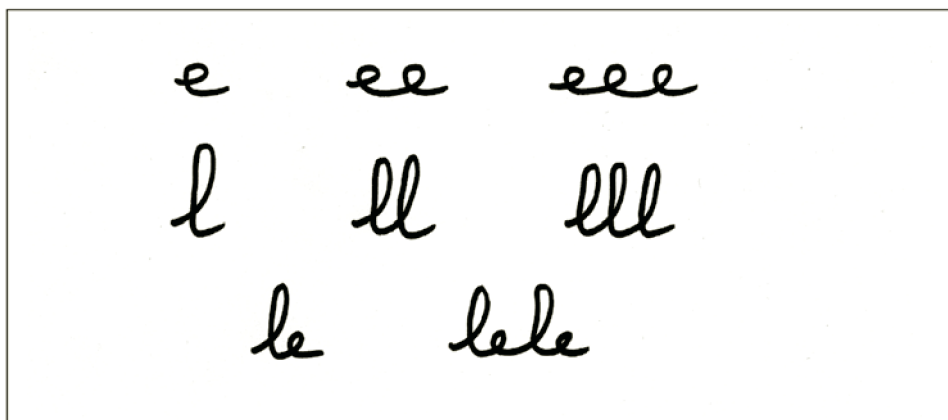


Figure 18.8. Apprentissage de la boucle.

Petites boucles, grandes boucles. Variations avec alternance de dimension.

séances en variant les supports, les matériaux, les instruments, les dimensions, les combinaisons, etc.

À ce stade, on ne parle pas de lettres, mais de formes, ou de signes, etc. Les figures sont abstraites (Olivaux, 2005), sans signification : « Nous allons associer une grande boucle à une petite boucle ; et maintenant tu inscrites petite boucle et grande boucle, grande boucle et petite boucle... ». L'enfant fera sans doute remarquer qu'il a écrit « le » ou « elle ». Mais le graphothérapeute, lui, demande d'enchaîner des formes selon un ordre défini et non un mot. Psychologiquement, il est très important de rester, au moins au début, « à côté de l'écriture ».

À ce stade, le seul mot écrit est le prénom de l'enfant. On profite de cette inscription pour faire remarquer qu'il contient, le cas échéant, une ou plusieurs petites ou grandes boucles.

## Les formes courbes non fermées

Ce n'est que lorsqu'il a acquis une certaine aisance dans la boucle que l'enfant peut aborder les autres formes courbes de l'écriture :

- la *coupe* et la *guirlande* (faite de l'association de plusieurs coupes) (figure 18.9) ;
- le *pont* et l'*arcade* (faite de l'association de plusieurs ponts) ;
- la *vague* (faite de l'association du pont et de la coupe).

L'enchaînement des coupes et des ponts exige une bonne capacité d'ajustement pour éviter que les zones de chevauchement ne se transforment en boucles. Pour régler ce problème, certains enseignants proposent d'accoler les ponts. Ce procédé est à proscrire, car il ne favorise pas la progressivité du geste et exige une précision qui risque d'entraver l'apparition de la vitesse ou d'aboutir à une mauvaise exécution. En revanche, il est important de rassurer

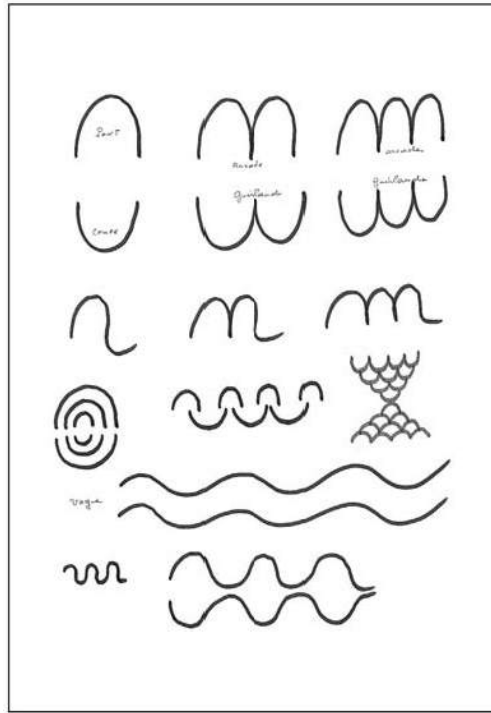


Figure 18.9. L'arcade et la guirlande.

Du « pont » à une seule arche, on passe à « l'arcade » à deux ou trois arches. De la « coupe », on passe à la « guirlande ». On peut varier à l'infini le jeu des combinaisons (tuiles de toit, écailles de poisson, etc.). On veillera à ce que les courbes ne soient pas cabossées.

l'enfant si l'ajustement (lorsqu'il est nécessaire) n'est pas parfait dans un premier temps. C'est par la pratique qu'il gagnera en précision.

Lorsque ces signes pré-graphiques sont à peu près acquis dans leurs formes, leurs dimensions, leurs proportions et ne demandent plus trop d'effort à l'enfant, on peut commencer à les associer pour former des lettres : *e, l, u, i, t, n, m* que l'on intègre peu à peu dans des mots simples ne demandant pas de lever de plume : *lune, un, une, unie, mie, miel, été...* (le point sur le *i*, la barre du *t*, les accents sur le *e* sont posés lorsque le mot est terminé, ce qui favorise la continuité de l'écriture et sa progression vers la droite) (figure 18.4).

Dans la mesure du possible, c'est l'enfant qui recherche lui-même les lettres et les mots qu'il peut écrire à partir des formes acquises. Ceux-ci doivent être courts, simples, formés à partir des signes étudiés. Ils se tracent d'un geste continu, sans lever de plume. C'est un exercice d'enchaînement du geste, dont l'enfant fera ce qu'il voudra plus tard, lorsqu'il personnalisera son écriture.



## Les lettres rondes

Ces premières formes étant maîtrisées, on peut aborder l'étude des *lettres rondes*. Le tracé de ces lettres constitue souvent un foyer de difficultés. Il est important de les travailler rapidement après les premières séances. Leur amélioration participe souvent à rendre visibles les premiers progrès.

On compte six lettres rondes (*a, c, d, g, o, q*) qui ont quatre points communs :

- il est nécessaire de soulever le crayon avant de les inscrire ;
- le tracé commence toujours en haut à droite (à deux heures) ;
- la partie ronde tourne dans le sens inverse des aiguilles d'une montre ;
- les lettres rondes se tracent en une seule fois, sans lever le crayon entre la partie ronde et la partie verticale ou bouclée pour le *a*, le *d*, le *g*, le *o* et le *q*.

Il est logique d'aborder cet apprentissage par l'étude du *c*, qui commence en haut à droite et se retrouve à la base de toutes les lettres rondes ( [gures 18.10](#), [18.11](#) et [18.12](#)). C'est particulièrement important pour les enfants qui ne savent pas dans quel sens tourner leurs lettres. Leur dire que la lettre ronde commence par le tracé d'un *c* aide généralement à saisir le sens de rotation.

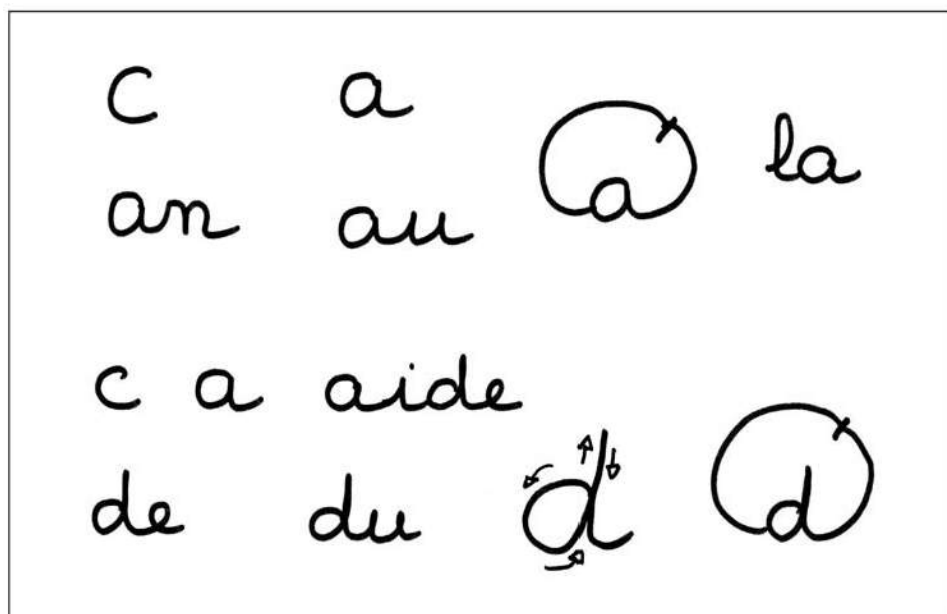


Figure 18.10. La lettre *a*.

Sur la base de la lettre *c*, commencer en haut à droite permet de faire le *a* d'emblée en un seul morceau. À l'intérieur d'un mot, le *a* est toujours précédé d'un collage. On peut commencer à introduire ces collages dans les grands tracés-glissés. Le *d* est réalisé sur la base du même geste avec un prolongement vers le haut.

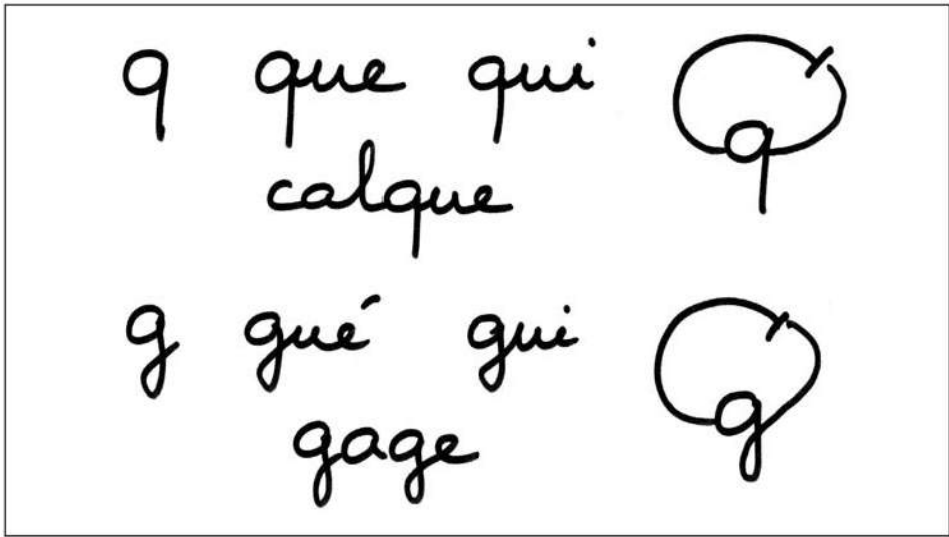


Figure 18.11. Le *q* et le *g* se font en un seul morceau.

Le *q* est formé d'un rond et d'une verticale. Il est lié à la lettre suivante par un collage. Le *g* est un *q* prolongé d'une boucle à l'envers. Il se lie naturellement à la lettre suivante.

On peut ensuite présenter le *a* qui se réalise en un seul morceau, puis le *d* qui procède du même mouvement que le *a* si ce n'est qu'on remonte plus haut avant de redescendre vers le bas ( [gure 18.10](#)). On enchaînera avec le *q*, puis le *g* ( [gure 18.11](#)). Le *o* est un peu à part avec son œillette sur le haut, encore très enseigné à l'école, et qu'on veille à réduire le plus possible pour limiter les complications et ne pas nuire à la clarté s'il est mal réalisé ( [gure 18.12](#)). Si la liaison avec les lettres suivant les *a*, *c*, *d*, *g*, *q* se fait par le bas, il est important d'expliquer que pour le *o*, elle se fait par le haut. Le trait entre le *o* et la lettre qui le suit ne doit pas toucher la ligne de base, pour ne pas créer des confusions de lettres (*a-o* notamment).

Jusqu'à présent, les signes étudiés permettaient d'écrire des mots d'une seule traite sans *soudures*. Il nous faut maintenant apprendre à lever le crayon avant une lettre ronde pour redémarrer en haut à droite. Il faut par conséquent apprendre à faire des *collages* réussis ( [gures 18.10](#), [18.11](#) et [18.12](#)). Ceux-ci permettent une *respiration du geste*, en obligeant le scripteur à rompre momentanément le rythme continu du graphisme. On peut résumer le rythme de l'écriture en disant que toutes les lettres s'enchaînent sans rupture, sauf les lettres rondes.

On peut maintenant intégrer ces lettres rondes dans des mots :

- qui ne demandent pas de lever de plume lorsque la lettre ronde est en début de mot : *ce*, *celle*, *celui*, *allée*, *an*, *ou*, *oublier*, etc. ;
- qui en demandent un : *col*, *colle*, *la*, *lac*, *mou*, *non*, *lion*, etc. ;
- ou plusieurs : *code*, *école*, *lacet*, *étage*, *nuage*, etc.

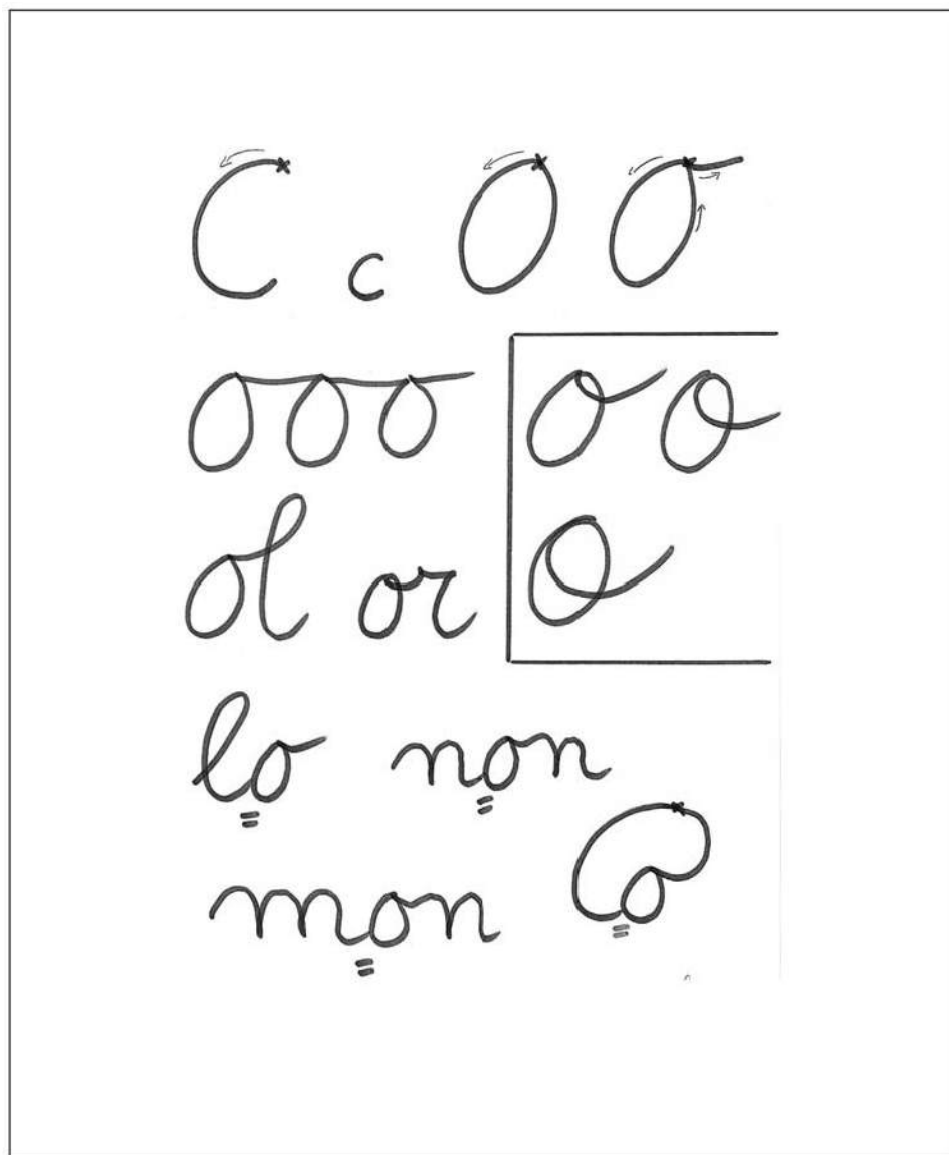


Figure 18.12. **Les oves.**

Commencer par une petite croix en haut à droite. Sur la base du c, on trace le o. Faire des guirlandes de 3 ou 4 o sans œilletons. Voir dans l'encadré la déformation de l'œilleton lorsque la vitesse s'accroît, aboutissant à une confusion avec le a. Premier contact avec le « collage » : on est obligé de relever la plume pour lier une lettre quelconque à l'ove qui la suit : a, c, d, g, o, q...

## Les boucles à l'envers, les hélices

Nous avons vu, dans un ordre incontournable, comment aborder les formes de base et les principes de liaison interlettres. Les lettres rondes ayant été étudiées, on peut maintenant cibler l'étude des formes restantes selon les besoins.

Les boucles à l'envers ( [gure 18.13](#)) ne sont pas forcément faciles à appréhender pour les enfants : ils peuvent avoir des difficultés à passer d'un sens de rotation à l'autre. Les hélices ( [gure 18.13](#)) proposent la combinaison de la boucle à l'endroit et de la boucle à l'envers. Il faudra un certain temps pour que ces hélices soient régulières, symétriques, équilibrées et se croisent sur une ligne virtuelle horizontale. Elles peuvent être source de confusion pour certains enfants qui ont du mal à apprendre le tracé de la lettre *f*. Dans ce cas, il sera préférable d'en différer l'approche.

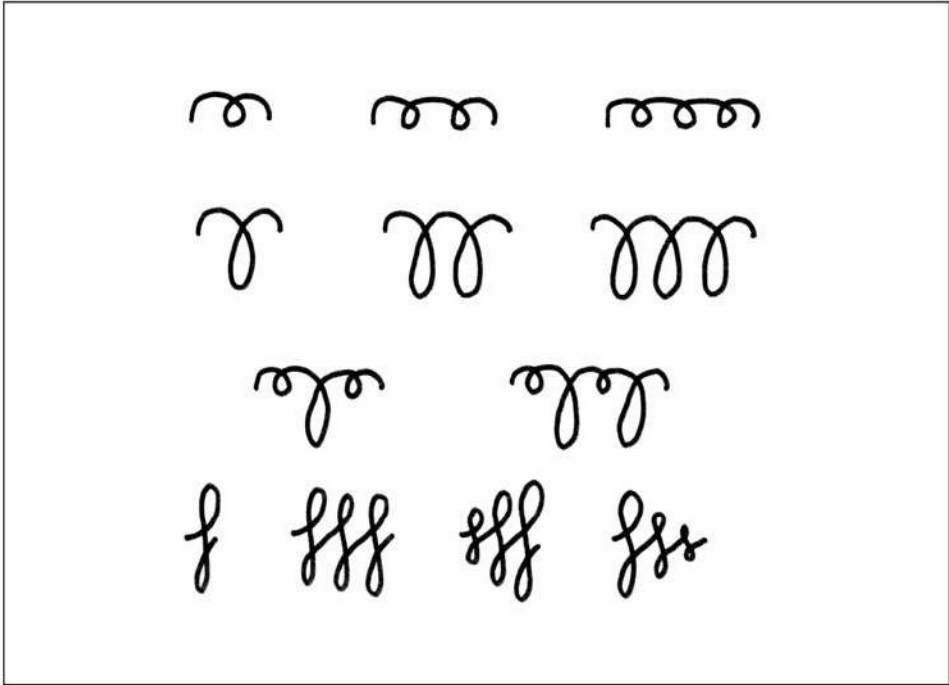


Figure 18.13. Les boucles à l'envers et les hélices.

Ces formes ne sont pas forcément simples à travailler. Elles sont très utiles pour aborder la planification motrice.

Comme transition entre le travail effectué sur les lettres rondes et celui réalisé sur les boucles à l'envers on pourra travailler la lettre *g* et utiliser par exemple les mots ou la phrase suivants : *gel, glace, glue, gomme, glotte, gage. Il goûte un gâteau au nougat.*

Les boucles à l'envers seront également utilisées pour les lettres *j, y, z* qui seront vues plus tard.

## La droite et l'angle

Lorsque ces lettres courbes sont bien intégrées, on peut aborder :

- la droite *verticale* ;
- puis l'*oblique* ;
- et enfin l'*angle*, constitué de l'association de deux droites.

*Les traits verticaux* manquent souvent de fermeté tant chez l'enfant que chez l'adulte. On commence par tracer des « bâtons » verticaux, de haut en bas, au tableau ( [gure 18.14](#)), en veillant bien à les inscrire d'un geste de tout le bras. On les inscrit ensuite sur plan horizontal entre deux lignes ( [gure 18.14](#)), en très grande dimension, puis en dimension plus réduite. Sur feuille A4, ces bâtons ne sont plus réalisés avec tout le bras, mais d'un mouvement ferme des doigts. Ce travail peut être effectué en mesure, le rythme étant donné soit par un air de musique assez vif et bien scandé, soit par des battements de mains ou de tambourin. L'enfant peut grouper ces « bâtons » par deux ou par trois, en chantant « Frère Jacques », par exemple, qui se prête bien à cet exercice. On pourra jouer sur les dimensions : un grand, un petit, ou deux grands, deux petits, ou encore grand, moyen, petit, etc.

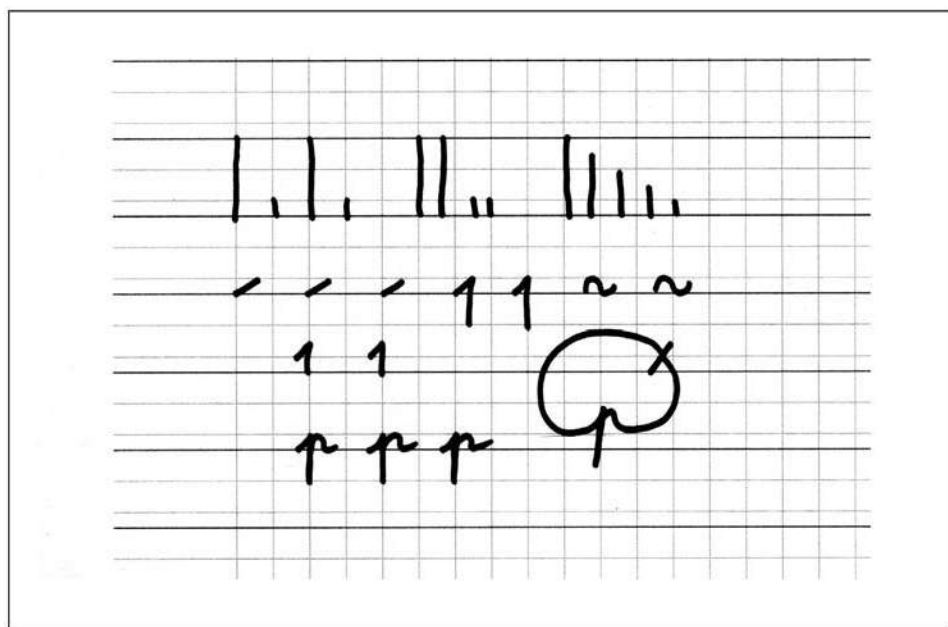


Figure 18.14. Travail sur les verticales, les obliques au tableau puis sur papier ligné pour introduire la notion de proportion.

Le geste du *p* est présenté en deux parties, puis fait en un seul morceau grâce au tracé-glissé.

L'*oblique* est d'abord traitée seule avec des traits qui montent et qui descendent ( [gure 18.14](#)). Sous cette forme, elle servira pour les accents aigus, graves, circon exes. Elle peut être très difficile à reproduire pour les enfants présentant des difficultés visuo-spatiales. Associée à la boucle à l'envers, elle permettra de constituer la lettre *j* ( [gure 18.15](#)). Le point du *j* se pose selon les mêmes principes que celui du *i*, en fin de mot ou à l'occasion d'un arrêt pour une lettre ronde. Associée à une verticale, l'oblique permet d'inscrire le



Figure 18.15. Le *j* associe une oblique montante à une boucle à l'envers. Apprendre à l'enfant à mettre les points sur le *j* à la fin du mot, pour ne pas faire de coupures inutiles.

*chiffre 1* ( [gure 18.14](#)). Le *p* est fait d'une petite oblique précédant une verticale descendante, sur le tracé de laquelle on remonte pour ajouter une vague en zone médiane ( [gure 18.14](#)). À l'école, on apprend parfois à tracer le *p* en deux morceaux. Il faut montrer à l'enfant comment l'exécuter d'un seul coup de crayon en le rassurant s'il ne parvient pas à remonter de façon précise sur le trait descendant. C'est par la pratique qu'il va gagner en précision. L'exercice permet généralement de rapides progrès sur ce point, tout en limitant le morcellement de la lettre, qui est source de confusion.

Comme précédemment, à ce stade, outre des petites progressions visant à travailler uniquement la forme de base, on peut écrire des mots avec les lettres *j* et *p*, voire de petites phrases :

- *je, jeu, julie, joue, jouet. Julie a un joli jouet, etc. ;*
- *pie, épi, épine, pull. Le petit Paul plie un pull, etc.*

## Le plateau, les liaisons hautes

Le *r* se fait sans boucle, avec un petit plateau tout simple, horizontal voire légèrement concave. On peut compter *1, 2, 3* pour faciliter sa réalisation et bien marquer les angles qui sont essentiels pour garder le caractère de la lettre et éviter les confusions avec le *n* script ( [gure 18.16](#)).

Le *b* est une grande boucle à l'endroit suivie d'un petit plateau horizontal ( [gure 18.16](#)) ; le *v* une vague, suivie elle aussi d'un petit plateau horizontal ( [gure 18.16](#)). Pour ces deux lettres, on évitera de faire un œilleton que les enfants grossissent beaucoup trop et qui, à terme, entraîne des confusions de lettres, le *b* étant lu « le » et le *v* « ve ». Dès l'apprentissage, il faut apprendre à tracer le plateau entre la ligne de base et le premier interligne afin de permettre à la lettre suivante de s'inscrire dans son espace habituel ( [gure 18.17](#)).

Pour bien sensibiliser à la nécessaire horizontalité du plateau, on peut commencer par faire écrire des mots dans lesquels le *b* ou le *v* sont suivis de

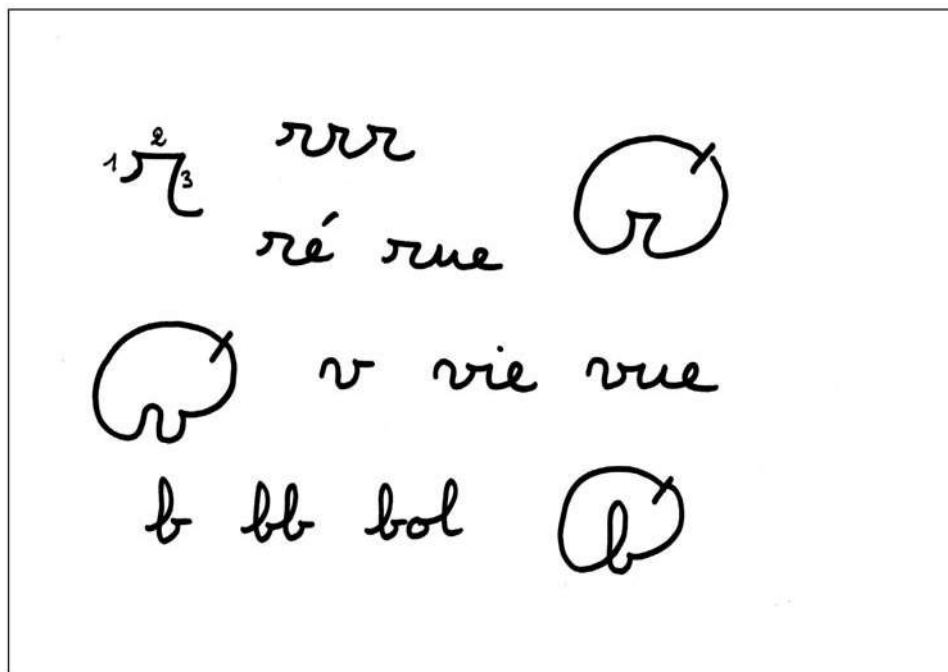


Figure 18.16. Compter 1, 2, 3 pour tracer le *r*.

Le *b* et le *v* comportent un petit plateau, comme le *r*. Éviter les œilletons dans ces lettres, pour favoriser la clarté de l'écriture.

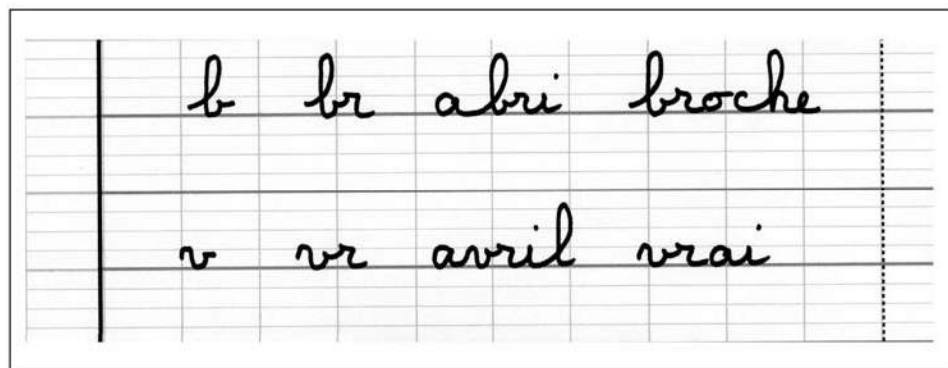


Figure 18.17. La liaison du *b* et du *v* est source de dif culté.

Il est nécessaire que le plateau soit inscrit entre la ligne de base et le premier interligne pour faciliter l'enchaînement avec la lettre suivante et notamment le *r*.

lettres rondes impliquant un collage. Dans un deuxième temps, on inscrira des mots en liant le *b* ou le *v* à la lettre suivante, tout en expliquant que la lettre qui suit le *b* ou le *v* commence en haut et doit donc être légèrement amputée au niveau de son trait de départ. Comme nous l'avons évoqué plus haut, la liaison



pour les lettres suivant le *o* utilise le même procédé de liaison haute. Cela nous conduit aux mots, voire aux phrases suivantes :

- *rire, rue, ruelle, réelle, rite, mère. Le renard regarde le rat courir, etc. ;*
- *balle, bon, bonnet, bulle, bille, bébé. Le bébé boit un bon biberon, etc. ;*
- *vallée, vol, vanne, ville, vue, vélo. Viviane a un vélo violet, etc.*

Ces listes de mots permettent de mettre en application les explications données. Certains enfants se plaisent beaucoup à les rechercher eux-mêmes et seront les meilleurs fournisseurs pour votre répertoire de mots et de phrases. Ce ne sont en aucun cas des prétextes à « lignes d'écriture » que l'enfant répèterait à l'infini.

Dans l'idéal, on commence à inscrire ces mots sur feuille blanche pour privilégier le travail sur les formes et le rythme de l'écriture (liaisons, arrêts devant les lettres rondes) puis on passe sur feuille lignée. Bien évidemment, le choix, la signification et la complexité des mots sont adaptés à l'âge de l'enfant, pour lui simplifier au maximum l'écriture. On en profite pour faire remarquer l'orthographe des quelques termes utilisés et leurs difficultés éventuelles.

Une fois les bases du *b* et du *v* bien en place, on peut travailler l'enchaînement de ces lettres avec le *r* (figure 18.17). Chez les petits, une séance entière est nécessaire pour bien expliquer chaque combinaison :

- *bruit, brume, brute, arbre,abri, bravo. Bruno bricole à la librairie ;*
- *vrille, vrai, vraiment, pauvre, lèvres,èvre. Le pauvre lièvre a de laèvre.*

## Quelques lettres spécifiques, les chiffres et les majuscules

### La lettre *f*

Elle évolue dans les trois zones à la fois (figure 18.18). Elle est faite non seulement de deux boucles symétriques, mais aussi d'une droite bien verticale qui les relie, et d'un petit plateau placé exactement à la jonction des deux boucles sur la ligne de base. On évitera de précéder ce plateau d'un œilleton. Selon l'enfant, on peut l'aborder en



Figure 18.18. La lettre *f*.

L'enfant a souvent du mal à descendre suffisamment la boucle inférieure. La partie haute et la partie basse doivent être proportionnées.

même temps que les hélices ou plus tard. Il est important de faire remarquer que le *f* n'est pas une hélice. La partie haute et basse tournent en sens opposés :

- *fer, eur, femme, Ile*, qui ne demandent pas de lever la plume ;
- *faire, farce, famille, faim, fable, fort, effort, affaire, offrir, offrande*, etc.

## La lettre s

Elle revient extrêmement souvent dans notre langue, et sa réalisation est délicate. Il s'agit d'associer une droite oblique, limitée à la zone médiane, à une sorte d'arabesque, dont nous n'avons pas d'autre exemple dans l'écriture. On évitera de faire un œilleton entre ces deux parties. La lettre doit se faire en un seul morceau. Sa forme dépend de la lettre qui la précède : voyez les mots *os* et *as*, *rose* et *rased* : la liaison haute du *o* oblige à ouvrir le *s*. Avec la liaison basse du *a*, le *s* est fermé ( [figure 18.19](#)).

L'enchaînement avec la lettre suivante n'est pas évident : il faut relever la main, mais à quel niveau doit-on se raccrocher ? Ce sont toutes ces raisons qui

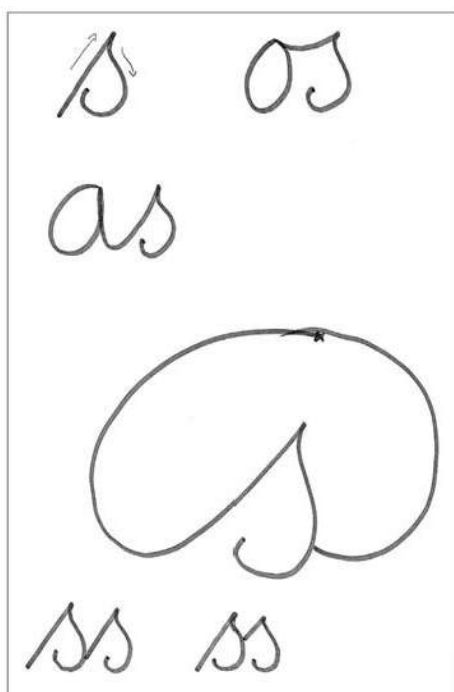


Figure 18.19. Le *s* pose un problème à la majorité des enfants.

Comment raccorder harmonieusement une arabesque à une droite ? La forme du *s* varie en fonction de la lettre qui le précède : très ouvert après un *o* (comme dans *rose*), il est beaucoup plus fermé après un *a* (*rased*). Chaque enfant s'accommode du modèle pour le personnaliser de façon plus ou moins réussie.

incitent à aborder cette lettre en n de rééducation, en commençant par des droites obliques bien limitées dans l'espace, puis en les associant à des courbes dans de grands tracés-glissés :

- *amis, rimes, lunes*, sans lever de plume ;
- *rase, vase, as*, dont l'accrochage en bas de la zone médiane oblige à fermer le *s* ;
- *rose, pose, arrose*, avec accrochage en haut de la zone médiane, obligeant à laisser le *s* ouvert ;
- *masse, casse, tasse, massue, lasse* pour lesquels l'enfant choisit d'accrocher le deuxième *s* par le milieu (*s* ouvert) ou le bas (*s* fermé), en relevant la main. Très vite, il adoptera un mouvement continu et personnel pour lier les deux *s* entre eux et à la lettre suivante.

## La lettre x

Le **x** est la seule lettre qui se fait en deux tracés accolés. Certains enfants le réalisent en adossant un *s* et un *c* ce qui risque d'entraîner des confusions avec les mots commençant par « *sc* » (*science, scène, etc.*). Il est donc important de préciser que le **x** est fait de deux *c* de sens contraires ( [gure 18.20](#)) : *axe, taxe, rixe, paix, mixte, exemple, etc.*

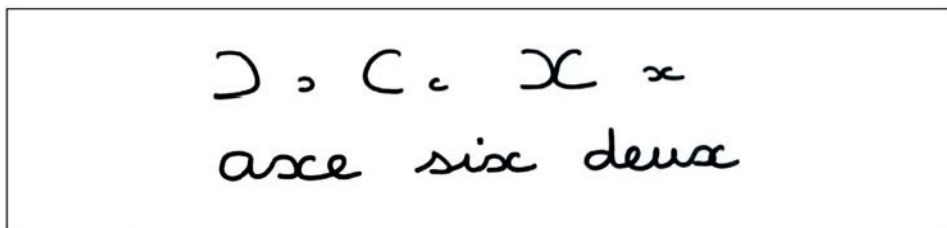


Figure 18.20. L'apprentissage du **c** nous conduit tout naturellement à celui du **x**. Veiller à ce que les deux parties soient bien symétriques. L'ajustage nécessite forcément un lever de plume. C'est la seule lettre de l'alphabet qui se trace en deux morceaux.

## Les lettres *h* et *k*

Le **h** est fait de l'association d'une grande boucle et d'une vague. On peut rapidement l'associer au *c* pour faire le son *ch* : *homme, héros, haricot, cheval, chien, chat, etc.* ( [gure 18.21](#)).

L'étude du **k** vient tout naturellement après le *h*. Pour imager la réalisation de cette lettre, on peut dire qu'elle est faite de la combinaison d'une grande boucle et d'une vague à laquelle on intègre un petit crochet ( [gure 18.21](#)). Pour une meilleure clarté, mieux vaut ne pas faire d'œilleton sur la vague.

On peut aussi parler d'une grande boucle contre le bas de laquelle vient s'adosser un petit *r* d'imprimerie : *kiki, kilo, koala, karaté, kimono, képi, etc.*

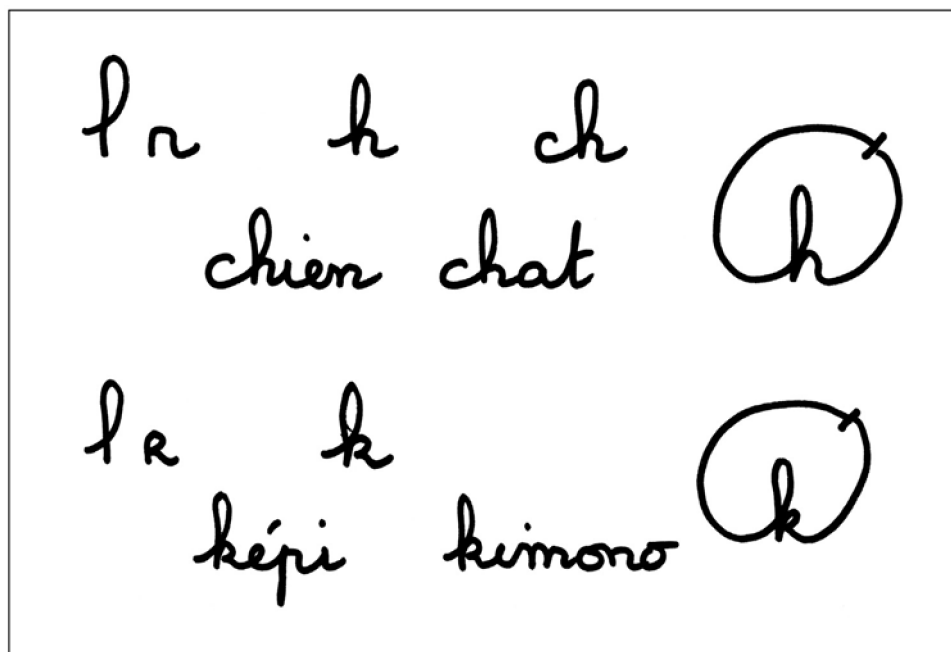


Figure 18.21. Tracé du *h* : accolement d'une grande boucle à l'endroit et d'une vague. Tracé du *k* : accolement d'une grande boucle à l'endroit et d'un R d'imprimerie.

## Les lettres restantes – *w*, *y*, *z*

Les lettres de la fin de l'alphabet ne sont pas les plus utilisées de la langue française. Elles sont intégrées à des mots souvent difficiles pour des enfants en début d'apprentissage. En fin de rééducation, leur tracé ne pose généralement plus de problèmes.

Le *w* permet un rappel du *v* et du *b* : *val*, *bal*, *kiwi*, *wapiti* (figure 18.22). On peut expliquer à l'enfant que le *w* est une lettre très fréquente chez les Anglais et les Américains, et que nous avons dans notre langue beaucoup de mots compliqués d'origine anglaise qui utilisent cette lettre : *wagon*, *sandwich*, *water*, *kilowatt*, *whisky*, etc. Les plus grands apprendront à les écrire.

Le *y* peut être fait de deux façons : amorcé par une vague (dans ce cas, il est l'image inversée du *h*) ou une coupe.

Le *z* est une lettre difficile à réaliser de façon harmonieuse. Il commence comme un *r* (1-2-3) dont la troisième partie revient en arrière, avant d'enchaîner par un angle introduisant une boucle à l'envers. La lettre semble bossue. Elle termine presque tous les verbes à la deuxième personne du pluriel. On peut l'enseigner tout de suite après le *r*, en acceptant qu'il ne soit pas parfait, et le reprendre en fin de rééducation, lorsque l'écriture est suffisamment ferme pour maîtriser cette bosse difficile à proportionner (figure 18.22).

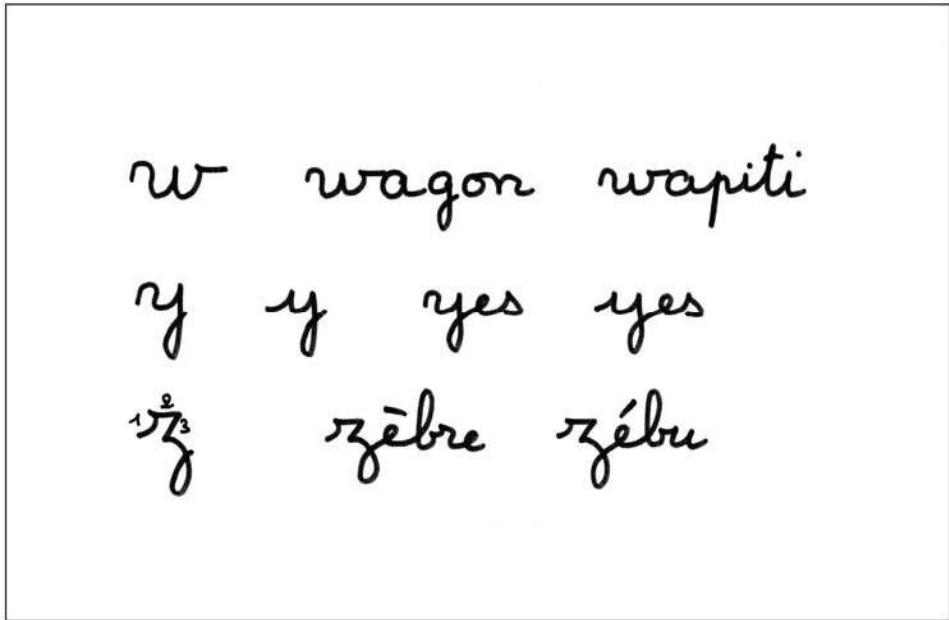


Figure 18.22. **Tracé des lettres w, y, z.**

Le w fonctionne comme le v. Le y et le z utilisent la boucle à l'envers avec des variantes pour les amorcer : vague ou coupes pour le début du y, troisième partie du r repartant en arrière pour amorcer la boucle à l'envers du z.

## Les chiffres

De plus en plus, les parents s'inquiètent du tracé des chiffres par leurs enfants et nous sollicitent pour les améliorer. L'image du chiffre est approximative ou le geste destiné à les inscrire inadapté. Le tracé des chiffres peut être travaillé systématiquement à chaque séance, à l'occasion de l'inscription de la date. Il doit être ferme et précis. Seuls le 4 et le 7 sont réalisés en deux morceaux. Le papier ligné aide à fixer les proportions et l'équilibre entre les parties. On peut profiter de ce travail pour apprendre à l'enfant à disposer de façon précise les chiffres des opérations. Une position approximative est source de nombreuses erreurs de calcul.

## Les majuscules, la ponctuation

Les majuscules anglaises ne sont quasiment plus enseignées à l'école primaire. Elles avaient pourtant un certain intérêt. Travaillées en fin de rééducation, elles permettent de mettre en jeu une association fine et harmonieuse de mouvements du poignet et des doigts et sont de très bons exercices de planification graphique. Les enfants éprouvent souvent un certain plaisir et une grande liberté à tracer ces enchaînements de courbes et de boucles tournant dans un sens puis l'autre.

Elles sont aujourd'hui souvent remplacées par des majuscules d'imprimerie. Celles-ci, droites, sèches, arrêtées brutalement, ne permettent pas la liaison avec la lettre suivante et s'inscrivent donc moins dans la cohérence de l'écriture cursive.

La ponctuation est travaillée parallèlement à l'accroissement des possibilités graphiques et à l'arrivée de la phrase. On enseigne quelques principes de placement et de proportion. On apprend à limiter l'amplitude des points qui peuvent être disproportionnés chez l'enfant en plein apprentissage. On sensibilise au sens de tracé, de haut en bas. Ce principe est repris pour les accents.

## Conclusion

La progression proposée dans ce chapitre pour l'apprentissage des lettres nous paraît la plus logique et la plus efficace pour parvenir à la maîtrise du modèle calligraphique. Rappelons-nous que c'est la maîtrise du geste qui prime. La précision viendra dans un second temps. On cherchera en parallèle à inculquer le rythme de l'écriture. Pour cela, on commence par des mots qui ne nécessitent pas de lever de crayon. Les collages viendront par la suite. Il faut aussi se laisser guider par les difficultés propres à l'enfant, après un examen attentif de son écriture. Ayons le souci d'aller du plus simple au plus complexe, sans vouloir brûler les étapes.

Il n'est pas toujours nécessaire de revenir à l'apprentissage de la lettre elle-même : bien souvent, le modèle calligraphique est connu, mais mal réalisé en raison d'une absence de maîtrise du geste. Le travail sur les formes pré-scripturales, la pratique des grands tracés-glissés, par leur effet relaxant, la décomposition du geste et le rythme qu'ils communiquent suffisent souvent à améliorer le trait, la forme et à donner du mouvement à l'écriture, sans qu'il soit besoin de parler de lettres et de mots. Quels que soient l'enfant et la pédagogie adoptée, ce retour en arrière est le plus souvent indispensable pour changer les habitudes.

## Référence

- Olivaux, R. (2005). *Pédagogie de l'écriture et graphothérapie*. Paris, réédition : Éditions L'Harmattan.
- Ajuriaguerra J. de, Auzias M., Denner A., 1978, *L'écriture de l'enfant*. Vol. 2, *La rééducation de l'écriture*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, réédition 1990.

# Chapitre 19

## Gérer l'espace feuille

Si la gestion de la forme des lettres est essentielle pour rendre un écrit lisible, celle de l'espace ne l'est pas moins. Les proportions du graphisme, la tenue de la ligne, les espaces interlettres et intermots et la mise en page sont importants pour mettre le graphisme en valeur.

### L'axe vertical – Proportions

Les proportions font partie intégrante de l'apprentissage des formes. La distinction entre les trois zones de l'écriture est une notion que l'enfant doit acquérir dès ses premiers contacts avec l'écriture. Au début, on travaille les proportions au tableau en faisant bien repérer les lettres qui montent et celles qui descendent par rapport à la zone médiane.

Puis on utilise les cahiers ou blocs de feuilles lignés ( [figure 19.1](#)) fournis en grande section de maternelle et début de CP, qui permettent une première approche normée des zones de l'écriture. En rééducation, il est bénéfique que de revenir à ce matériel qui permet d'écrire suffisamment gros en zone médiane pour que l'enfant s'approprie bien la forme, et comprenne où s'arrêter dans les zones supérieure et inférieure. Sur ces feuilles destinées à l'apprentissage de l'écriture cursive :

- les petites lettres (*a, c, e, i, m, n, o, r, s, u, v, w, x*) s'inscrivent dans la zone médiane ;
- les *hampes bouclées* (*b, h, k, l*) montent jusqu'à la ligne supérieure ;
- les *jambages* (*g, j, p, q, y, z*) descendent jusqu'à la ligne inférieure ;
- le *t*, le *d* sont plus courts et s'arrêtent à mi-distance (ou un peu plus) entre la zone médiane et la ligne supérieure. On peut tolérer une certaine liberté dans les proportions de ces deux dernières lettres, l'essentiel étant que les trois zones soient bien distinctes ;
- seul le *f* monte jusqu'à la ligne supérieure et descend jusqu'à la ligne inférieure.

Une fois cette première approche maîtrisée, on l'affine en s'appuyant sur les interlignes fournis par le papier à réglure Sèyes. Sur ces feuilles :

- les petites lettres (*a, c, e, i, m, n, o, r, s, u, v, w, x*) s'inscrivent entre la ligne de base et le premier interligne ;
- les *hampes bouclées* (*b, h, k, l*) montent jusqu'au troisième interligne ;
- le *t*, le *d* sont plus courts et montent jusqu'au deuxième interligne ;
- les *jambages* (*g, j, p, q, y, z*) descendent jusqu'au deuxième ;
- le *f* monte jusqu'au troisième interligne et descend au deuxième.





Figure 19.1. Utilisation du papier ligné pour comprendre les proportions des différentes zones de l'écriture.

Les traits verticaux qui matérialisent les carreaux permettent de tracer des verticales bien droites.

Ces distinctions entre 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> interlignes sont purement académiques et rarement respectées in fine. Estimons-nous heureux si l'enfant parvient à différencier de façon nette et à bon escient les trois zones de l'écriture.

## L'axe horizontal – Ligne de base, espacements

Maîtriser l'espace, c'est non seulement gérer la dimension et les proportions des lettres, c'est aussi maîtriser la tenue de ligne et respecter les espaces entre les lettres, les mots et les lignes. Les mots doivent être bien cernés dans un espace ordonné, et le regard doit savoir où se poser pour décrypter la page (figure 19.2).

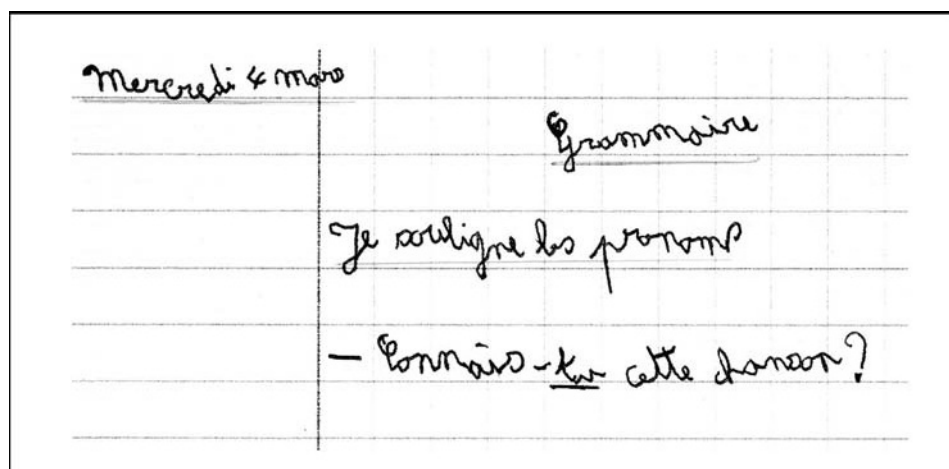


Figure 19.2. Garçon, CE2. Incapacité à tenir la ligne, confusions de zones. Grande inégalité de dimension.

## Ligne de base

Avant même de commencer l'apprentissage des lettres, il faut sensibiliser à la notion et à l'importance de la ligne de base. La ligne de base, c'est le « sol des lettres ». C'est sur cette ligne qu'elles prennent appui pour mieux avancer et rebondir ensuite.

Dans un premier temps, le travail sur cette ligne peut être fait au tableau. On demande ainsi de tracer à main levée des lignes horizontales à égale distance les unes des autres. Une fois la réalisation faite, on demande au jeune son avis sur sa production. Le graphothérapeute l'aide à trouver des repères.

On passe ensuite à un support papier non quadrillé pour faire le même exercice à main levée ou posée. Le bord supérieur de la feuille peut servir de point de repère et les lignes doivent être bien parallèles. On refait l'exercice régulièrement à chaque séance, jusqu'à ce que la notion soit acquise.

Il faut expliquer à l'enfant l'importance de cette ligne de base. L'usage de la loupe, pour voir si les lettres prennent bien appui sur cette ligne, si elles ont tendance à s'envoler ou à tomber, ou si elles dansent sur la ligne, est un exercice que l'enfant fait volontiers.

Il peut aussi se servir d'une règle pour mettre ces inégalités en évidence, et disposer des petites échelles sur les lettres qui montent ou qui descendent ; une photocopie agrandie de quelques lignes de son écriture sera également très parlante.

On peut également découper de grosses lettres dans un titre de journal et les disposer sur une ligne tracée par l'enfant au feutre sur une grande feuille. On en profitera pour lui faire marquer les espaces entre les mots, de façon à bien les cerner, pour en faciliter la lecture.

Parallèlement à l'apprentissage des lettres sur papier, l'enfant peut les réaliser en relief, à l'aide d'un colombin de pâte à modeler, et les poser sur une ligne de base matérialisée : il acquiert ainsi les notions de tenue de ligne. Il doit veiller à la hauteur et aux proportions des lettres les unes par rapport aux autres, et à l'épaisseur du colombin par rapport à la dimension de la lettre. Le colombin doit toujours avoir le même diamètre, comme l'épaisseur du trait doit elle-même être constante du début à la fin du mot. On peut aussi utiliser des petits bâtonnets de cire (Wikki Stix®) que l'on trouve sur les sites spécialisés.

On passe ensuite à une application directe en demandant à l'enfant de placer des boucles sur des lignes parallèles qu'il aura préalablement tracées (figure 19.3). Ces lignes doivent être rectilignes, et suffisamment espacées pour que le graphisme ne s'enchevêtre pas. Les boucles doivent bien prendre appui sur la ligne.

On reprend ensuite le même exercice sur des courbes parallèles, tracées sur de grandes feuilles, l'avant-bras étant utilisé comme un compas dont le coude serait la pointe et le crayon la mine (figure 19.3). L'avant-bras pivote autour du coude. Cet exercice assouplit le geste et fait prendre conscience de l'espace-feuille. Il oblige à un contrôle du mouvement qui doit s'arrêter aux limites de la feuille, tandis que la courbure de la ligne exige une certaine attention pour que les boucles prennent bien appui sur la ligne.

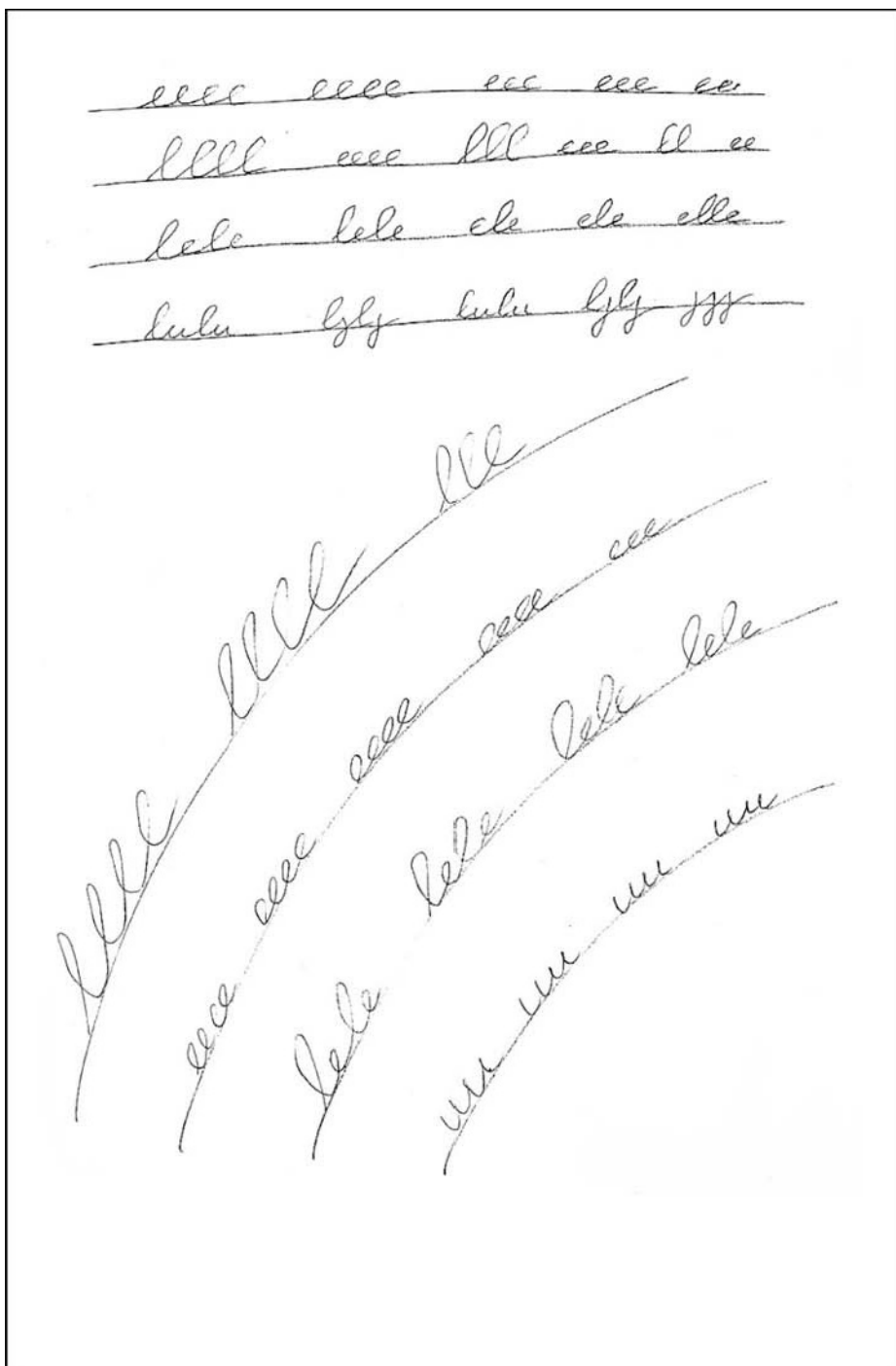


Figure 19.3. **Lignes parallèles.**

Cet exercice permet d'intégrer les notions d'horizontale, de courbe, de tenue de ligne. On peut le réaliser au tableau, sur papier grand format et sur format A3. Le secret pour tracer une ligne bien horizontale, c'est de regarder non pas son crayon, mais le point d'arrivée à droite. Les enfants qui font du poney savent bien que pour avancer droit, il ne faut pas regarder les oreilles du cheval, mais loin devant soi, exactement là où l'on veut aller. De même lorsque l'on fait du vélo, on n'a pas le nez dans le guidon.

Dans le même esprit, on peut demander à l'enfant d'écrire son prénom ou de petites phrases sur des lignes plus ou moins ondulées.

On revient ensuite au tableau où l'enfant trace une ligne de base, puis l'efface. Il doit alors écrire sur cette ligne devenue virtuelle, sur laquelle s'appuient les lettres de la zone médiane.

## Espace intermots, espace interlettres

L'espacement intermots et interlettres joue un rôle très important dans la répartition des masses graphiques sur la ligne et sur la lisibilité. Des trous entre deux lettres dans un même mot peuvent se confondre avec des espaces intermots et compliquer la lecture. Une écriture scripte avec des espaces intermots et interlettres égaux est difficile à déchiffrer. Dans l'idéal, les lettres d'un mot sont reliées les unes aux autres sans intervalle, alors que l'espace entre deux mots a la valeur de deux petits « o ». Pour matérialiser cet espacement intermots, on peut utiliser des images : « Maintenant que le mot est terminé, tu sèmes des petits cailloux (un, deux), ou tu poses deux perles... »

Pour sensibiliser à l'importance de ces espacements, on peut donner un texte imprimé ou écrit en lettres cursives dans lequel on a supprimé tous les espacements intermots : on demande à l'enfant de le lire. Sur le même principe, on reprend le même texte, on rétablit les espacements intermots et l'on introduit aléatoirement des trous dans les mots. Le jeune ressent ainsi la difficulté à décrypter le texte dans un cas comme dans l'autre.

On peut broder à l'infini sur ce genre d'exercices, le but étant de faire prendre conscience de la difficulté à lire un texte dont les espaces sont mal répartis.

## La présentation – Marges, paragraphes

Lors de l'apprentissage, le respect des marges n'est pas naturel pour l'enfant. La marge de gauche est matérialisée sur son cahier, mais il a souvent du mal à anticiper celle de droite. Les marges du haut et du bas correspondent au début et à la fin du lignage.

À ce stade, les normes de mise en page sont souvent dictées par l'enseignant et l'enfant peut avoir du mal à les mettre en œuvre surtout s'il présente des difficultés visuo-spatiales. Il a donc besoin d'être accompagné pour revenir systématiquement toucher la marge de gauche, ou pour disposer ses titres...

Même si c'est difficile pour lui, il faut le sensibiliser à l'importance de la présentation pour la compréhension d'un texte. On lui fera observer différents écrits, aussi bien manuscrits qu'imprimés – lettres, poèmes, livres. À partir de ces documents, on se demandera comment sont placés les titres, les quatre marges du haut, du bas, de la droite et de la gauche, quel espace est laissé entre les paragraphes. L'enfant ou l'adolescent fera ce qu'il voudra de ces éléments lorsque le moment sera venu de personnaliser ses écrits. Il aura

néanmoins saisi l'importance de la présentation pour la clarté et la lisibilité d'un document.

L'enfant doit acquérir le respect des normes au moment-même de l'apprentissage. Par la suite, lors de la personnalisation de son écriture, on le laissera libre de ses choix, la présentation de son texte lui appartenant en propre. On veillera simplement à ce que les mots soient bien cernés et les espaces suffisants pour que l'ensemble soit clair, lisible et harmonieux.

# Chapitre 20

## Solider le trait

L'amélioration de la qualité du trait est un élément essentiel de la graphothérapie (figure 20.1). Trop appuyé, il entrave la progression ; trop léger, tremblé, hésitant, il ne permet pas une bonne matérialisation de l'écriture et perd de son efficacité. Le dosage de l'appui participe au dynamisme et à la vie de l'écriture.

### Tonifier la musculature main-doigts

Produire un trait suffisamment solide suppose une tonicité suffisante des muscles engagés dans la scription.

Pour tonifier les muscles de la main et des doigts, il existe une grande variété d'exercices. Chaque rééducateur aura à cœur d'en imaginer de nouveaux pour renouveler le genre et conserver l'intérêt pour ce travail. Un certain nombre de ces exercices ont déjà été présentés dans le chapitre 17 dans le cadre des activités destinées à travailler la pince ou la mobilité digitale. En voici quelques autres :

- *Les pianotements* : exercice à pratiquer dès le début de la rééducation. L'enfant est assis à sa table, le buste bien droit. Les deux poignets reposent sur le bord du plan de travail, les doigts sont arrondis. Chaque doigt se soulève, l'un après l'autre et redescend en frappant la table, en commençant par le pouce. Il compte 1, 2, 3, 4, 5, puis fait l'exercice à l'envers : 5, 4, 3, 2, 1. Les doigts doivent être bien souples. Si l'enfant est hypotonique, on lui demande de faire du bruit avec ses doigts, en frappant la table. On peut faciliter l'exercice en mettant une petite balle dans la paume de l'enfant. L'exercice se complique ensuite, par diverses variations ; par exemple : 1, 2, 3, 4, 5/5, 4, 3, 2, 1/1, 2, 1, 3, 1, 4, 1, 5/5, 4, 5, 3, 5, 2, 5, 1/1, 3, 5, 4, 2, 1 en travaillant alternativement la main droite, la main gauche puis les deux mains. Il est encore mieux de faire ces exercices au piano. Quelle que soit la main, les doigts 1 sont toujours les pouces, les doigts 5 sont toujours les auriculaires. Lorsque l'enfant joue des deux mains au piano, il obtient assez facilement une petite mélodie aux jolis effets. On pourra en profiter pour faire répéter le nom des doigts et les identifier.
- *Presser les mains jointes l'une contre l'autre*, et appuyer de toutes ses forces, puis relâcher la pression : l'exercice est répété trois ou quatre fois.
- *Faire les griffes du chat* : l'enfant serre très fort les deux mains, puis étend brusquement les doigts, comme un chat qui sort ses griffes.

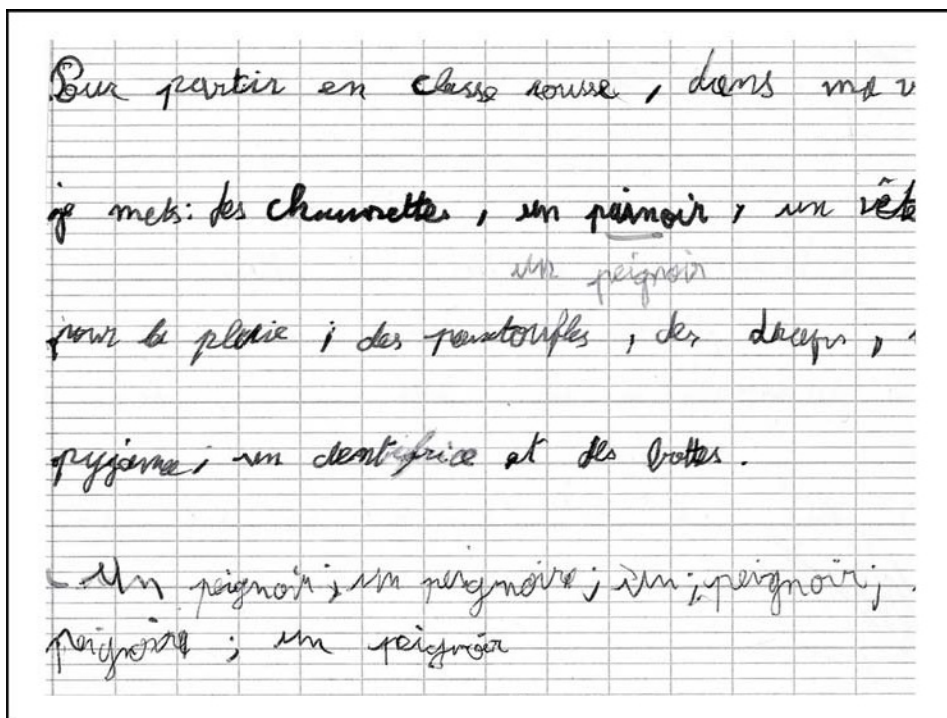


Figure 20.1. Garçon, CE2.

Grandes difcultés dans le trait, qui est inégal, tantôt appuyé, tantôt léger, sale, poché, retouché, griffu. La tenue de ligne est aléatoire, la direction imprécise, la forme escamotée par un mouvement mal contrôlé.

- *Tirer sur ses doigts*, l'un après l'autre, puis les masser individuellement, de la paume à l'extrémité des doigts ; travailler sur une main, puis sur l'autre.
- *Mettre les mains à plat sur la table et soulever les doigts l'un après l'autre*, le plus haut possible.

À chaque séance, on répète deux ou trois de ces exercices, pendant quelques minutes et l'on demande au jeune de les pratiquer chez lui. Ils représentent un moment privilégié, favorable à l'écoute : l'enfant, mis en conance, en profite souvent pour s'exprimer.

## Alternance appui-allègement

Plus l'appui est fort, plus l'écriture est ralentie. L'élasticité du trait, l'alternance d'appuis et d'allègements bien dosés et distribués de façon appropriée participent à la qualité de l'écriture.

Un bon trait doit être à la fois ferme et souple, ni trop appuyé, ni trop léger. Les appuis doivent se trouver sur les traits descendants que l'on ramène vers soi tandis que les traits montants que l'on éloigne de soi seront plus légers.



Cela est important à travailler dans le cadre de la rééducation. Il existe de nombreux supports ou outils qui aident à la prise de conscience de l'appui ou de l'allègement :

- *Le carbone* placé entre deux feuilles de papier. Le sujet voit immédiatement si son trait est régulier, s'il appuie trop ou pas assez, et si l'alternance des appuis est bien dosée. On regarde le double à la loupe, pour mieux mettre en évidence les différences d'appui.
- *Les matériaux sur lesquels on peut inscrire en surface ou en profondeur* : sable, pâte à modeler, ardoise magique, etc. On peut demander d'effrayer la surface ou de marquer dans l'épaisseur à l'aide du doigt ou d'un petit bâton.
- *Les crayons lumineux* : il existe maintenant un certain nombre de crayons à bille ou feutres qui s'allument lorsque l'appui est trop important. Ils permettent de prendre conscience de cet appui de manière ludique et d'apprendre à les doser en alternant les moments où on doit faire allumer le crayon et ceux où on doit l'éteindre.
- *Les crayons offrant des variantes sur le plan de la résistance au papier* : H (mine dure), HB (dureté moyenne), B (mine tendre), F (pointe fine). À l'enfant qui appuie fortement on peut proposer un critérium en lui demandant de faire attention à ne pas casser la mine ; à celui qui a un trait trop léger, on donne un Bic demandant un certain appui. Dans un cas comme dans l'autre, il faudra doser l'appui pour que l'écriture puisse se déployer de façon adaptée. On évite l'écriture au feutre, qui ne permet pas ces nuances.

Il faut mettre à la disposition de l'enfant un grand nombre d'ustensiles à pointes variées, que ce soit des crayons, des stylos à plume ou des stylos à bille. L'enfant (ou l'adolescent) doit consacrer du temps au choix de ses instruments. Cela participe du plaisir d'écrire. À chaque personnalité, sa pointe adaptée.

L'alternance des appuis et des allègements doit être un souci permanent du graphothérapeute. Lors de l'examen graphomoteur, il observe si cette répartition des appuis est bien maîtrisée. Sinon, il aura à cœur de faire alterner appuis et allègements lors de l'étude des formes pré-scripturales. Ce travail est entrepris d'abord au tableau, à la craie, puis sur papier, au crayon, en utilisant éventuellement le carbone ( [figure 20.2](#)).

Très vite, dès qu'on aborde les boucles, les hampes et les jambages, il est important de marquer les pleins et les déliés, même si l'instrument n'est pas fait pour ça : « J'allège en montant, j'appuie en descendant... » ( [figure 20.2](#)). Les grandes arabesques et les lettres majuscules anglaises se prêtent très bien à cet exercice. On pourra prêter à l'enfant une plume biseautée, spécialement conçue pour la calligraphie, ou un calame de roseau, ou encore un stylo à plume souple qui permet de mieux prendre conscience de ce que sont ces variations d'appuis et de leur intérêt. La coulée d'encre s'élargit avec l'appui et devient plus fine avec l'allègement, ce qui aide à bien visualiser la répartition des forces. L'alternance d'allègements et d'appuis favorisera plus tard l'apparition du rythme de l'écriture.

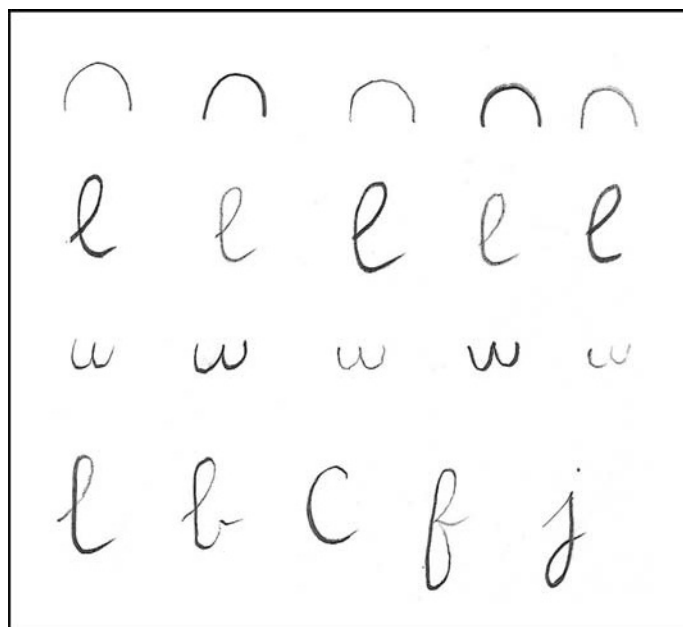


Figure 20.2. **Exercice appuyé-léger.**

L'enfant peut travailler avec un carbone pour mettre ses appuis et allègements en évidence.

Le trait, c'est la vie de l'écriture. C'est le témoin de l'énergie que l'individu investit dans ses écrits. L'écriture est, à parts égales, espace-trait-forme et mouvement.

## Chapitre 21

# Du mouvement rythmé à une vitesse adaptée

Le rythme, c'est la vie d'une écriture. Il est, dans un même graphisme, la répétition semblable, mais jamais parfaitement identique, de formes, d'espaces, d'appuis qui se déroulent à une vitesse et un mouvement constants. Le mouvement de la vague, le cycle des marées, les battements du cœur, la respiration donnent une idée de ce qu'est le rythme, opposé à la cadence mécanique du métronome ou de la sonnerie du téléphone. Le rythme suppose une forme claire et personnalisée, un trait vivant, des espaces permettant la respiration de l'écriture, et une bonne coordination de ces éléments avec le mouvement et la vitesse.

Permettre à l'enfant d'acquérir un rythme à court terme est une illusion en rééducation. Ce n'est que longtemps après la fin de celle-ci, lorsque l'enfant aura transformé le modèle calligraphique en une production personnelle, qu'il pourra en fin trouver son rythme propre. Il faut cependant veiller à ce que l'aisance et la vitesse du geste graphique soient suffisamment bien coordonnées pour que l'enfant puisse acquérir plus tard ce rythme personnel.

## Vers un mouvement rythmé

Pour que le mouvement soit efficace, il faut que la continuité soit acquise, c'est-à-dire que l'enfant ait appris à limiter les soudures et les collages et sache enchaîner ses gestes sans ruptures inappropriées à l'intérieur d'un mot. Cela suppose que l'on ait primitivement travaillé sur la forme et la liaison.

Essayer de donner du mouvement à une écriture très lente, pas encore structurée et dont la liaison interlettres n'est pas acquise conduit inmanquablement à créer des déséquilibres. Il en résulte généralement un faux mouvement qui escamote la forme (figure 21.1) ; souvent aussi, dans nombre de dysgraphies, le geste étant plus rapide que la pensée, l'écriture court sur un mode désordonné, sans trajectoire précise. Les signes se rattachent les uns aux autres de façon aléatoire et saccadée, sans souplesse ni efficacité. Dans ce cas, le geste, plutôt vif et rapide en lui-même, produit une écriture ralentie par les coupures, les raccords maladroits, les hésitations et les retouches.

La clarté, la lisibilité et la vitesse d'une écriture dépendent du bon équilibre entre les formes et le mouvement qui les trace. Une écriture trop lente bloque le geste graphique en privilégiant les mouvements d'inscription. Une écriture trop

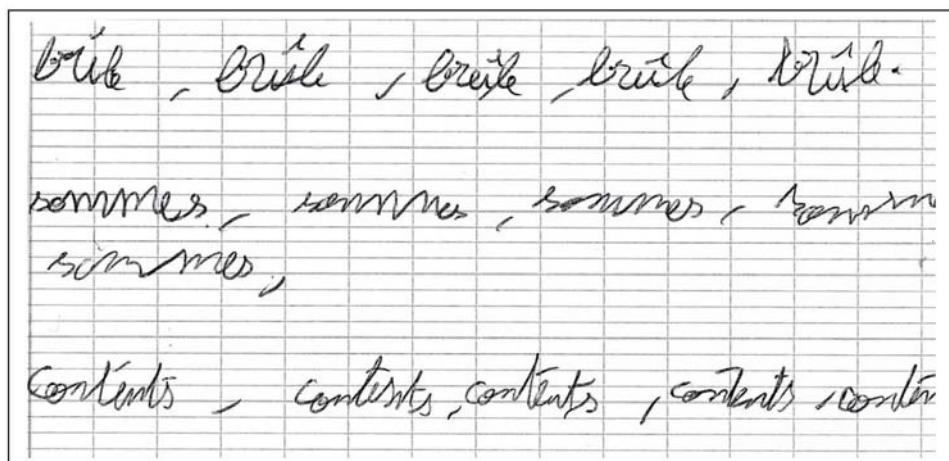


Figure 21.1. Garçon, CM1. Faux mouvement qui déstructure la forme. Enfant très impulsif.

rapide l'entraîne malgré elle en favorisant les mouvements de progression. Dans le premier cas, la forme est privilégiée tandis que dans le second, c'est l'avancée sur la ligne qui prime, quitte à déstructurer la forme. Dans un cas comme dans l'autre, c'est à un juste équilibre entre ces deux pôles qu'il faut parvenir.

Lorsque le développement graphique se passe sans difficulté particulière, que le modèle calligraphique est acquis et la vitesse suffisante pour l'âge et la classe de l'enfant, un certain rythme s'installe progressivement et de façon personnelle, dès la fin du cycle III (primaire), sans qu'on ait besoin d'intervenir.

## Travailler sur le rythme

Les enfants qui consultent en graphothérapie ont souvent des difficultés à coordonner les mouvements d'inscription et de progression, et à réguler le geste graphique, générant ainsi des saccades et des accidents de trajectoires. On peut les aider à acquérir un équilibre et un début de rythme personnel par un travail sur les séquences graphiques.

Dans un premier temps, celles-ci seront courtes, à base de formes pré-scripturales de même longueur (boucles, arcades, ponts, etc.). Peu à peu, on pourra les allonger sans toutefois dépasser des groupes de quatre ou cinq unités, en alternant les rythmes et les formes. En fin de rééducation, ce travail est fait avec des séquences de lettres revenant souvent dans la langue française et que l'on cherche ainsi à automatiser : *il, elle, ent, eur*, etc.

Ces séquences sont d'abord travaillées au tableau avec des mouvements du bras puis sur papier, à l'aide de mouvements fins des doigts. Dans un cas comme dans l'autre, il est important de faire noter à l'enfant quel type de mouvement il utilise (inscription, progression) selon les moments.

En même temps qu'il inscrit, l'enfant compte à voix haute ou dans sa tête les formes qu'il enchaîne deux par deux ou trois par trois, et trouve ainsi un début de rythme. On peut également utiliser la respiration pour travailler ce type d'exercices.

On demande, par exemple, dans un premier temps, d'inscrire des séquences de deux boucles (figure 21.2). L'enfant compte : un, deux, tout en inscrivant les deux boucles, puis il déplace sa main en la faisant glisser vers la droite et recommence. De la même façon, l'enfant peut commencer par inspirer, puis inscrire des boucles ou autres signes sur le temps d'expiration avant de reprendre son souffle et d'écrire de nouveau. Cette consigne est transposable à l'infini.

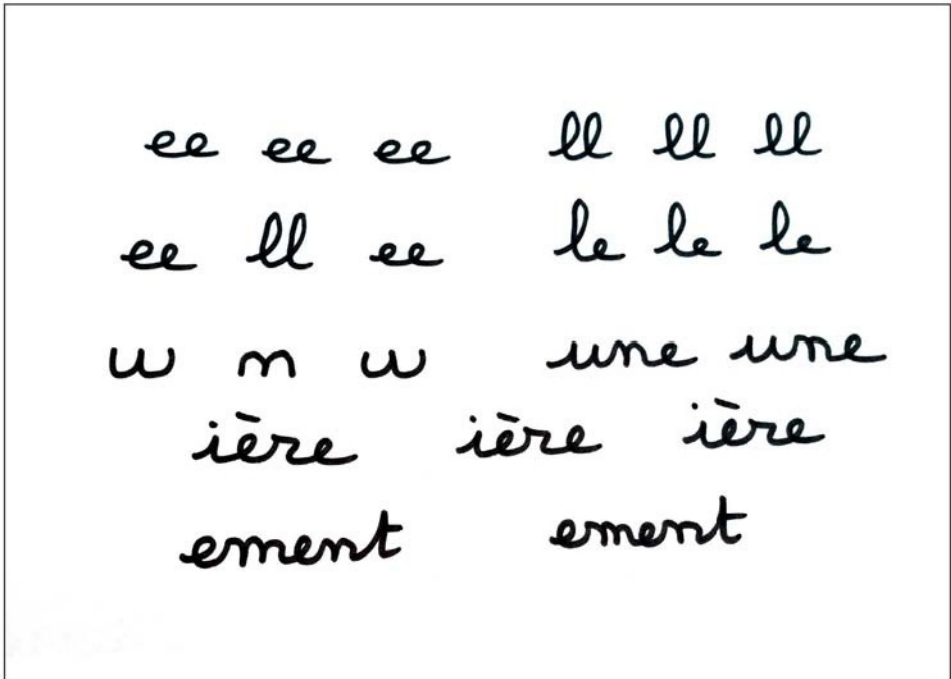


Figure 21.2. Travail sur le rythme, alternance de séquences : deux boucles, deux petites boucles suivies de deux grandes, deux coupes – deux ponts, un bigramme (*le*), un trigramme (*une*), un quadrigramme (*ière*) et un pentagramme (*ement*).

## Vers une vitesse adaptée

Beaucoup de familles nous contactent pour des problèmes de vitesse d'écriture : trop lente pour suivre le rythme de la classe ou trop rapide pour conserver un graphisme lisible. Dans un cas comme dans l'autre, l'enfant n'a pas la vitesse nécessaire pour faire de son écriture un outil efficace adapté à ses besoins.

Après évaluation de la lenteur ou de la trop grande rapidité du geste graphique (voir chapitre 11), la régulation de la vitesse devient un objectif majeur de la rééducation. Mais, pour les raisons invoquées plus haut, on ne travaille pas sur la vitesse en tant que telle.

Parvenir à une vitesse adaptée est le fruit de tout un travail préparatoire en amont, sur la forme, l'enchaînement des lettres, la pression, les positions, la mobilité digitale, la combinaison des mouvements, le rythme. À ce titre, les résultats relatifs à la vitesse sont les derniers à prendre en compte dans le cadre des prises en charge.

Quelle que soit la situation, lenteur ou trop grande rapidité, on commence toujours par ralentir le geste, car il faut dans un premier temps restaurer les formes et les enchaînements de lettres inadaptés ; il ne faut pas s'inquiéter de ce ralentissement, mais observer attentivement la façon dont les nouvelles façons de faire s'automatisent ou pas.

Lors des bilans d'évolution de l'écriture, on compare la vitesse obtenue avec les normes concernant l'âge et la classe de l'enfant et on détermine si le décalage se comble ou s'accroît.

Si le geste graphique reste tellement prégnant qu'il met l'enfant en difficulté, s'il affecte la stabilité et la lisibilité de l'écriture, la mise en place d'aménagements scolaires ou d'outils de compensation doit être envisagée.

Pour limiter le passage à l'écrit, on peut soulager l'enfant en lui donnant des photocopies ou des supports de cours sur clé USB. Les évaluations peuvent être faites sous forme orale, à l'aide d'exercices à trous ou avec un tiers temps supplémentaire.

Si besoin, il faudra recourir à l'ordinateur. Il n'est cependant pas toujours la solution miracle et demande certaines capacités d'organisation et du temps pour bien le maîtriser.

Un minimum d'écriture manuscrite restera néanmoins toujours nécessaire dans la vie quotidienne, ne serait-ce que pour remplir un chèque ou un formulaire.

## Chapitre 22

# Le cas particulier du gaucher

Selon les études, on compte de 8 à 16 % de gauchers dans la population. Le nombre de gauchers de naissance serait proche des 16 %. On en trouve une proportion moindre à l'adolescence ou à l'âge adulte en raison de la pression de l'environnement. Pourtant, la société se montre de plus en plus tolérante dans ce domaine. Les gauchers contrariés sont désormais rares, l'enfant étant le plus souvent laissé libre d'utiliser une main ou l'autre.

Le choix de la main scriptrice peut néanmoins poser des problèmes pour certains enfants latéralisés plus tardivement que les autres (entre 5 et 7 ans, 20 % des enfants ne le sont pas encore). Dans ces cas, il est important de ne pas chercher à intervenir dans ce choix. On proposera ainsi le crayon sur la table, au centre, entre les deux mains et on laissera l'enfant décider de quelle main se saisir de l'objet. De même, on positionne le pot à crayons ou les pinces en prenant garde de ne pas favoriser une main plutôt que l'autre. En parallèle, il faut être le plus neutre possible sur le plan du langage et ne pas évoquer ce problème en présence de l'enfant.

Le vrai gaucher n'a généralement pas de difficultés d'écriture s'il est mis dans des conditions favorisant la bonne utilisation de sa main gauche (voir chapitre 16). Il peut cependant écrire « salement » s'il ne respecte pas ou ne parvient pas à mettre en jeu les conditions posturales évoquées dans ce chapitre, parce qu'il passe sa main sur ce qu'il vient d'écrire, le cachant à sa vue et provoquant des salissures. Il peut casser son poignet au-dessus de la ligne pour éviter ces inconvénients, mais il perd alors en aisance, en souplesse et en vitesse ce qu'il gagne en propreté. Nous verrons plus bas quelques points de vigilance à respecter sur le plan pédagogique pour aider l'écriture du gaucher à se déployer correctement.

Certains enfants choisissent parfois une main graphique qui ne leur correspond pas à leur latéralité de fond. Ils le font le plus souvent en raison d'une pression inconsciente de leur entourage. Ils peuvent aussi le faire plus consciemment par identification, pour « faire comme Papa », « comme Maman » ou au contraire pour se différencier. C'est le plus souvent au bout de deux ou trois ans de pratique réelle de l'écriture que l'on observe les premières difficultés et que l'on peut s'interroger sur la pertinence de ce choix et sur la nécessité de tenter ou non un changement de main.

Une mauvaise latéralisation peut provoquer des désordres dans l'organisation spatio-temporelle et avoir des conséquences sur le bon déroulement du



langage parlé ou écrit. Elle peut aussi retentir sur le plan affectif, provoquant une sensation de malaise et un sentiment d'échec qui peuvent mettre l'enfant en grande difficulté. Sur le plan de l'écriture proprement dite, elle peut entraver la précision du geste et sa rapidité.

Il nous faut attirer l'attention sur les points de vigilance spécifiques aux gauchers, et réfléchir aux critères nécessaires au changement de main. Nous aborderons alors la façon de le mener au mieux. Pour terminer, nous évoquerons le cas de l'écriture en miroir qui interpelle parents et enseignants et déclenche souvent une réflexion sur la pertinence du choix de la main.

## Points de vigilance

Les enseignants et les parents, n'étant pas gauchers eux-mêmes, ne réalisent pas les difficultés qui en découlent tant sur le plan postural que pour la réalisation de l'acte graphique.

### Sur le plan postural

De manière naturelle, le mouvement du droitier, partant de l'axe de son corps, se dirige vers la droite, alors que celui du gaucher part vers la gauche. Le modèle cursif utilisé en France va de gauche à droite et est donc adapté aux droitiers. En allant dans cette direction, le gaucher contrecarre sa nature profonde. On observe d'ailleurs souvent chez les gauchers une tendance à faire les traits d'union et les barres de « t » de droite à gauche, retrouvant ainsi leur sens de tracé privilégié. Le droitier « tire » son écriture vers la droite, alors que le gaucher la « pousse », ce qui lui demande un effort supplémentaire.

En positionnant sa main au-dessus de la ligne d'écriture et en cassant son poignet, le gaucher peut conserver sa direction naturelle. En même temps, il voit bien ce qu'il écrit, mais a tendance à mobiliser le poignet, plutôt que les doigts. L'écriture manque souvent de souplesse et d'aisance. Le gaucher qui place sa main en balayage passe sur ce qu'il vient d'écrire. Il crée ainsi des taches et ne voit plus ce qu'il vient d'inscrire. Le gaucher qui positionne sa main sous la ligne d'écriture voit ce qu'il écrit à condition d'incliner sa feuille vers la droite et de la placer dans le champ gauche.

Quelle que soit la position adoptée, il est particulièrement important que le mouvement d'inscription vienne des doigts, que la préhension en trépied dynamique soit efficace en évitant le décollement du pouce que l'on observe fréquemment ( [figure 22.1](#)).

### Sur le plan de l'acte graphique

Le gaucher est aussi en butte à des difficultés de graphisme. Par exemple, alors que le droitier tourne naturellement ses boucles dans le sens antihoraire, le gaucher lui, a plus d'aisance pour les tourner vers la droite, dans un sens de rotation horaire. Cela le gêne tout particulièrement dans la réalisation des lettres rondes

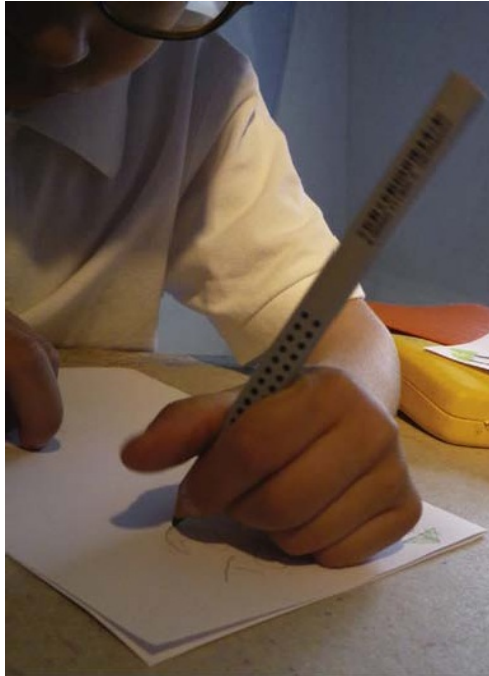


Figure 22.1. **Garçon, 6 ans, n de grande section de maternelle.**  
À mesure de la progression vers la droite, le pouce se décolle du crayon chez ce garçon gaucher.

et engendre des déformations, des imprécisions dans le tracé de ces lettres et des difcultés de liaison, susceptibles d'affecter la lisibilité.

Le gaucher peut aussi éprouver des difcultés à aborder les collages lorsque sa main vient « en balayage ». De peur de laisser un trop grand espace entre les lettres, il a alors tendance à ne pas arrêter son l graphique. Trouver un mode d'inscription qui permette de voir ce qu'on inscrit est la seule manière de pallier cette difculté.

Les postures spécifiques aux gauchers impliquent quelques adaptations pratiques de la part de l'enseignant. Lorsque les modèles sont courts, on veille à les inscrire à droite de la ligne, pour qu'ils restent aisément visibles lors de l'avancée de la main. Lorsqu'il s'agit de phrases, on met le modèle en haut de page.

Pour des travaux en grand format comme de la peinture sur feuille ou au tableau, on incitera le gaucher à se positionner sur la partie droite du support ; il peut ainsi ramener son bras vers l'axe de son corps sans avoir besoin de soulever son coude, voire de basculer son buste vers la droite.

Dans la classe, lorsque les bureaux sont prévus pour deux élèves, on réunira les gauchers sur le même plan de travail. Si un gaucher et un droitier doivent travailler côte à côte, on placera le gaucher à gauche de son voisin droitier, afin qu'ils ne se gênent pas mutuellement.

## Évaluation de la latéralité graphique

Il n'y a pas forcément homogénéité entre la latéralité graphique et celle des yeux et des pieds. Faire sauter l'enfant à cloche-pied, le faire shooter dans un ballon, poser un pied sur une chaise, et viser d'un œil dans un kaléidoscope permet de déterminer si l'utilisation préférentielle du côté gauche est homogène ou non. Dans le cas du pied, on veillera à distinguer le pied d'appui du pied de précision. Une latéralité non homogène, qu'elle soit droite ou gauche, présente plus d'inconvénients qu'une latéralité homogène. Elle implique des adaptations notamment posturales et peut induire davantage de maladresse au niveau de l'écriture.

On distingue deux types de latéralisation :

- *La latéralisation axiale*, qui est innée, et qui correspond à la latéralité d'équipement neurologique : c'est celle de l'élan et du mouvement spontanée. Pour la mettre en évidence, on demande de :

- superposer les deux bras tendus en avant ;
- croiser les index des deux mains ;
- placer les deux mains, poings fermés l'un sur l'autre.

Chez le droitier, le bras droit ou la main droite se pose normalement au-dessus du bras gauche ou de la main gauche. Chez le gaucher, c'est l'inverse.

- *La latéralisation périphérique*, ou usuelle, qui est acquise et se met en place progressivement.

Chez le gaucher ou le droitier « francs », ces deux latéralités concordent.

Si la question de la pertinence du choix de la main scriptrice se pose, le graphothérapeute, à son niveau, cherche à préciser la latéralité axiale et la latéralité périphérique de l'enfant : cela au travers d'observations personnelles et des tests de préférences et d'efficacité manuelle dont il dispose. Si besoin, il demandera un avis plus approfondi auprès d'un psychomotricien, praticien habilité à réaliser ce type d'examen.

### Exemple de test de latéralité – Marguerite Auzias

Dans son livre *Enfants gauchers, enfants droitiers* (1975), Marguerite Auzias, collaboratrice de Julian de Ajuriaguerra, présente un test qui permet d'étudier la latéralité fonctionnelle manuelle et qui aide au choix de la main graphique. Ce test est composé de 20 items. Il comporte aussi une forme réduite de 11 items considérés comme plus spécifiques et plus proches de la tâche graphique. La passation est aisée et dure de cinq à dix minutes.

L'enfant est assis face au rééducateur, qui note au fur et à mesure la main utilisée, ou la plus efficace, et les hésitations éventuelles. Si l'enfant demande quelle main il doit utiliser, on lui répond : « Tu fais comme tu préfères ». Il est important d'observer, lorsqu'il y a une utilisation bi-manuelle, comment est réalisé le geste. Le matériel est disposé de façon centrale. Lorsqu'il y a plusieurs accessoires, ils sont disposés les uns derrière les autres et non les uns à côté des autres. Au cours de l'épreuve, on demande par exemple à l'enfant de visser un bouchon, distribuer des cartes, découper une feuille, gommer une petite croix, etc.

Le *gaucher franc* utilise sa main gauche dans la majorité des cas. Le *gaucher souple* peut utiliser sa main droite pour deux ou trois épreuves. Le *droitier souple* peut utiliser sa main gauche pour deux ou trois épreuves. Le *droitier franc* utilise sa main droite pour la quasi-totalité des épreuves. Les résultats obtenus dans la forme réduite du test permettent de préciser, si besoin est, le profil défini par la totalité des items.

## Estimation de la latéralité graphique

En complément, il faut bien sûr observer et comparer comment l'enfant écrit, dessine, colorie avec une main puis l'autre. On apprécie ainsi la qualité et la vitesse de la production. En parallèle, on observe les postures de l'enfant pendant qu'il travaille (posture globale, préhension du crayon, mobilité digitale, précision du geste, appuis, etc.) et les signes accompagnateurs (tension, syncinésies, soupirs, etc.). Enfin il est très important de demander à l'enfant avec quelle main il est le plus à l'aise pour écrire, laquelle il préfère et pourquoi.

La pratique de ces tests montre que tous les gauchers ne le sont pas de façon identique. Les latéralités axiale et périphérique peuvent concorder, avec utilisation préférentielle de tout le côté gauche du corps (œil, main, pied) ; on peut aussi observer une multitude de variations de ce modèle, avec utilisation plus ou moins importante du côté droit. C'est lorsque le choix de la main a été le fruit d'une pression (consciente ou non), et lorsque la latéralisation de l'enfant n'est pas homogène que ce dernier semble le plus exposé aux difficultés d'écriture.

## Choisir sa main graphique

S'il n'est pas clair d'entrée, le choix de la main graphique se fait généralement en dernière année de maternelle, lorsque l'enfant entre véritablement dans l'apprentissage de l'écriture. Si le choix de la main scriptrice n'est pas encore arrêté, enseignant et parents peuvent être déroutés et se demander s'ils doivent ou non intervenir.

Un test de latéralité pratiqué par un psychomotricien sera bien venu. Celui-ci indique le plus souvent qu'il faut laisser l'enfant faire son choix et ne pas l'influencer, tant dans les gestes que par la parole. Pendant cette période, on favorisera les activités de manipulation, d'exploration, voire de graphisme utilisant les deux mains. La plupart du temps, cela suffit pour que la latéralité s'installe naturellement, conformément à l'équipement neurologique. Parfois la latéralité graphique se porte sur le côté opposé à la latéralité axiale. Dans ces cas, il est difficile de savoir s'il s'agit d'une position névrotique ou d'un choix judicieux de l'enfant. Si les performances sont au rendez-vous, tant sur le plan qualitatif que de la vitesse d'écriture, on veillera à ne pas interférer dans cet équilibre.

Néanmoins, en cas de disparité entre latéralité axiale et latéralité périphérique, l'écriture peut être maladroite, douloureuse, et ne pas parvenir à atteindre ses objectifs. Dans ce contexte, on peut se poser la question d'un changement de main. Celui-ci sera d'autant plus facile qu'il est précoce dans l'apprentissage de l'écriture et que l'enfant est partie prenante dans la démarche.

## Changer de main graphique

La progression est la même que celle proposée dans les chapitres précédents. L'idéal serait que les séances soient rapprochées, au moins deux par semaine, pendant les deux premiers mois.

On explique à l'enfant que l'on cherche à optimiser ses performances graphiques et que dans un premier temps, on va le faire travailler des deux mains. Il faut être prudent dans son langage, éviter de dire que tout ce qui a été fait auparavant n'était pas adapté, car il est possible que le changement de main ne se fasse pas.

La première phase est une phase d'observation. Les quatre à cinq premières séances seront donc consacrées à réaliser les exercices d'une main puis de l'autre, voire les deux ensemble. À chaque fois, on demandera à l'enfant d'exprimer ce qu'il pense de ses productions tant sur le plan qualitatif que du ressenti.

Si cette première phase est concluante, que l'enfant développe une certaine habileté avec « sa nouvelle main » et qu'il en exprime le désir, on peut, à partir de la 5<sup>e</sup> séance, envisager de ne plus réaliser les exercices en grand format qu'avec cette main. À l'école, il sera laissé libre d'utiliser l'une ou l'autre main. Il est important que l'enseignante soit tenue informée de la démarche dans laquelle s'est engagé l'enfant et évite tout commentaire.

À partir du 3<sup>e</sup> mois, si l'enfant s'est clairement inscrit dans le processus, et si le besoin de changement de main est toujours prégnant, la priorité sera donnée à la nouvelle main, tant en rééducation qu'à l'école. « L'ancienne main » change de rôle pour venir maintenir la feuille. Dans cette phase, les résultats ne sont pas toujours au rendez-vous ; il est très important que l'entourage joue le jeu et ne fasse pas de réactions qui pourraient annuler tout le travail fait en graphothérapie.

Régulièrement, on procède à des tests d'écriture, avec les deux mains, et on apprécie l'évolution.

Si vers le 4<sup>e</sup> mois, l'enfant continue à utiliser son « ancienne main » et ne parvient pas à basculer totalement vers l'autre, le rééducateur doit expressément donner son accord à ce statu quo. La rééducation est prolongée le temps nécessaire pour optimiser les compétences graphiques de ce côté. Quel que soit le résultat final, il est important de valoriser le travail réalisé, en expliquant que rien de ce qui a été fait de l'autre main n'est perdu.

L'aisance acquise d'un côté bénéficie toujours à l'autre côté, le corps étant « un » et non la juxtaposition de deux côtés opposés.

Le plus souvent, les changements de main se font vite ou ne se font pas. En rééducation, il est souvent trop tard pour procéder à un changement, mais si l'enfant est consentant, cela vaut la peine d'essayer de faire travailler les deux mains. On se rend vite compte si les résultats sont ou non concluants. Il est donc important que le rééducateur soit vigilant, attentif à ce qu'exprime l'enfant. Il doit agir avec prudence face à ce type de demande. Si l'enfant souffre d'un retard moteur, s'il bégaye, ou s'il présente des difficultés affectives ou d'apprentissage, il ne faut pas lui créer de problèmes supplémentaires en le faisant changer de main. Mieux vaut renforcer si nécessaire les compétences de la main scriptrice habituelle.

Certains enfants refusent de choisir une main ou l'autre, toutes deux étant aussi malhabiles au niveau du geste graphique. La rééducation se fera alors des deux mains, laissant à l'enfant la possibilité d'un choix ultérieur ou d'un non-choix.

## L'écriture en miroir

Le questionnement sur le choix de la main graphique peut également surgir lorsque les enfants tracent des lettres et chiffres en miroir. Parents et enseignants se demandent en effet souvent si ces problèmes d'orientation ne relèvent pas d'une latéralité graphique mal établie.

La phase de l'écriture en miroir constitue le plus souvent une période transitoire pour laquelle, il ne faut pas s'alarmer. C'est principalement en moyenne et grande sections de maternelle et en début de CP que l'on peut observer ce phénomène. À ces âges, les enfants n'associent pas encore les lettres et les chiffres entre eux. Ce sont des éléments isolés accolés les uns aux autres et à l'orientation desquels ils ne sont pas forcément attentifs. Avec l'apprentissage de l'écriture cursive et de la lecture, les lettres vont changer de statut et devenir une partie d'un tout orienté, avec un sens de lecture de gauche à droite. En parallèle, les lettres et chiffres en miroir disparaîtront. Il ne faut s'inquiéter de leur persistance que s'ils sont encore présents à la fin du CP. Ils peuvent être le signe d'une mauvaise latéralisation, de problèmes visuo-spatiaux ou visuo-constructifs qu'il convient d'identifier.

## Référence

Auzias, M. (1975). *Enfants gauchers, enfants droitiers*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

# Chapitre 23

## Méthodologie

La graphothérapie, qu'elle soit accompagnement dans l'apprentissage ou rééducation, vise à obtenir un maximum d'efficacité avec un minimum d'efforts. L'écriture doit devenir un outil parmi d'autres, dont l'utilisation ne génère plus ni appréhension ni réticence, et ne prête plus à la critique.

Il s'agit d'obtenir une écriture lisible, suffisamment rapide pour répondre aux exigences de l'environnement, ne provoquant plus ni douleurs, ni crispations, ni sentiment de déplaisir. La graphothérapie n'a en aucun cas de visée esthétique. Elle cherche à ce que l'écriture devienne une tâche suffisamment automatisée pour être au service de la pensée. Lorsque l'aisance, voire même un certain plaisir d'écrire, sont au rendez-vous, on peut considérer que la rééducation est réussie. L'écriture ne pose plus de problème.

### Du projet thérapeutique au plan de rééducation

L'examen graphomoteur permet d'identifier les difficultés d'écriture, d'évaluer leur ampleur, de cibler leur origine. Les causes peuvent être multiples : pédagogiques, instrumentales, psychologiques, etc. Les difficultés peuvent être isolées ou associées à d'autres troubles, jusque là non identifiés. À l'issue de l'examen graphomoteur, de grands axes de travail se dégagent d'emblée et s'imposent comme projet thérapeutique. D'autres apparaîtront en cours de rééducation, voire disparaîtront.

Il est très important que le rééducateur se fixe, pour chaque enfant, un plan de travail personnalisé, progressif et adapté à la situation. La ou les techniques de rééducation envisagées seront fonction des objectifs à atteindre.

Tout le travail de rééducation consiste en une réflexion sur la façon d'aborder ces objectifs en prenant en compte la personnalité de l'enfant ou de l'adolescent, son développement psychomoteur, son fonctionnement cognitif, avec ses forces et ses éventuelles faiblesses, et ses canaux de mémorisation privilégiés (auditif, visuel, tactile, kinesthésique). Il faut accepter l'enfant tel qu'il est, et venir le chercher là où il est, pour l'emmener en douceur vers d'autres façons de faire ou de considérer l'écriture.

Avant toute rééducation, le graphothérapeute recense les buts recherchés et les techniques utilisables pour y parvenir. Il réfléchit à la façon logique de les présenter et à la progression des exercices. Il peut ensuite, à partir de ce canevas, construire ses contenus de séances. Ce plan qui constitue une trame des points



à aborder, des techniques à privilégier et de leur progressivité, est constamment révisable, au fur et à mesure des progrès de l'enfant ou des difficultés rencontrées.

Il n'existe pas de plan de rééducation type. Chaque rééducation est unique du fait des spécificités propres de l'écriture, du scripteur et du rééducateur. Les chapitres 24 et 25 en présentent des exemples.

Dans le cadre de la graphothérapie, il ne s'agit pas de modifier l'écriture de l'enfant, ni de lui imposer de façon rigide un nouveau modèle. Le travail se fait d'abord à côté de l'écriture, sur des formes qui n'ont qu'une lointaine parenté avec elle, de façon à assouplir et parfaire le geste graphique, et non l'écriture elle-même : rééducation du geste, et par le geste... L'amélioration du graphisme s'en suivra d'elle-même, sans que l'enfant ait l'impression de travailler son écriture. Ce n'est que lorsque le geste est parfaitement acquis qu'il peut s'intégrer en souplesse dans l'écriture.

## Préparation et analyse des séances

Chaque séance est préparée en s'appuyant sur le plan de rééducation personnalisé, matérialisé par un document de travail qui sert de guide et de conducteur.

Les exercices proposés doivent être variés, de courte durée, choisis en fonction des besoins et de la personnalité de l'enfant. Il est important de se poser systématiquement la question de l'objectif recherché avant de proposer une activité. Lorsque l'on utilise des jeux au cours de la rééducation, il ne s'agit pas de jouer pour jouer mais bien de travailler la préhension en pince, la mobilité digitale, la discrimination visuelle, ou la réactivité, etc.

Les exercices doivent obéir à une logique et une progression, tant au cours de la séance que d'une séance à l'autre. On travaille d'abord au niveau des segments proximaux avant d'aborder les mouvements distaux. On présente les formes en fonction des besoins, en allant des plus simples et des plus généralisables aux plus compliquées et aux plus spécifiques.

En parallèle, on se demande en amont quelle est la meilleure façon de faire passer le message. Quelle porte d'entrée faut-il utiliser pour tel enfant ? Pour beaucoup ce sera l'échange, l'écoute attentive de leurs difficultés. Pour d'autres, l'humour ou un besoin de repères fixes. Pour d'autres encore, il faut être encore plus précis et adapter la présentation de l'exercice au mode de fonctionnement de l'enfant. Ainsi, par exemple, face à des problèmes visuo-spatiaux et visuo-constructifs et donc à une difficulté à appréhender les modèles visuels, il faut renforcer la présentation du geste graphique par une verbalisation appropriée.

Pour chaque exercice utilisé, il est important d'analyser le résultat obtenu par rapport à l'objectif fixé. On note, pendant la séance ou tout de suite après, toutes les remarques ou observations susceptibles d'éclairer ce qui s'est joué pendant la séance. La préparation du rendez-vous suivant s'appuiera entre autres sur ces éléments.

## Bilans d'évolution

Au cours de la rééducation, il faut faire régulièrement le point sur les évolutions. La périodicité de ces points ne doit être ni trop rapprochée (pour ne pas créer de lassitude et laisser le temps aux progrès de s'installer), ni trop espacée (pour évaluer les évolutions et réagir rapidement s'il faut adapter ou réorienter la prise en charge). Dans l'idéal, ils ont lieu toutes les huit à neuf séances soit à peu près une fois par trimestre. Ils s'organisent au moment où l'on vient de terminer le travail sur une forme et/ou on envisage d'en aborder une autre.

La comparaison des bilans d'évolution avec l'examen graphomoteur initial permet d'apprécier les progrès tout en les situant dans leur contexte et en les comparant à la norme, qui a, elle aussi, évolué avec l'âge de l'enfant. En fonction des résultats, de l'accroissement ou de la réduction du décalage, la question de poursuivre ou non la prise en charge se pose, de même que celle d'une réorientation ou d'une nécessaire redéfinition ou précision des objectifs.

Lors d'un bilan d'évolution, on reprend les épreuves principales de l'examen graphomoteur et on les adapte en fonction de la progression, de l'âge, de la classe, des capacités.

Comme lors de l'examen initial, on restitue les résultats d'abord à l'enfant ou à l'adolescent. Par la comparaison des écrits, il est important qu'il se rende compte de lui-même du chemin parcouru. Il peut apprécier ses progrès à l'aide d'une loupe qu'il utilise toujours avec plaisir. Cette approche concrète et objective crée souvent une nouvelle dynamique dans la rééducation. On contacte ensuite les parents, ce qui est d'autant plus important si le contact est peu régulier. En leur transmettant les évolutions de l'écriture de leur enfant, on obtiendra aussi, souvent, des informations utiles sur le vécu scolaire ou familial.

La plupart du temps, un échange oral suffit, mais dans les cas plus complexes, il est important de rendre les résultats par écrit. On le fera sous une forme semblable à celle de l'examen graphomoteur, mais plus allégée, en s'attachant à mettre en relief les évolutions, stagnations ou parfois régressions (ces régressions ne sont pas rares, avant la réorganisation de l'écriture, il faut le préciser). Il est important de donner, en conclusion, une perspective au travail. Doit-il être poursuivi ? À quel rythme ? D'autres questions nécessitant d'autres investigations apparaissent-elles ? Faut-il éventuellement envisager d'autres moyens d'accompagnement ou de compensation ?

En fin de rééducation, il est recommandé de rédiger un compte-rendu selon le même principe.

## Chapitre 24

# Illustration clinique n°1

## Accompagnement dans l'apprentissage

De plus en plus souvent, des parents nous sollicitent pour accompagner dans l'apprentissage de l'écriture, des enfants de grande section de maternelle ou CP qui semblent présenter des difficultés. Les professeurs des écoles peuvent aussi être à l'origine de cette demande, conscients que l'enfant a des difficultés, mais ne sachant comment les résoudre. Il ne s'agit donc pas de rééducation, mais le plus souvent d'adaptation des techniques pédagogiques au cas personnel de l'enfant, en prévention d'éventuels troubles dysgraphiques ultérieurs.

### Examen graphomoteur

Caroline a 6 ans et 2 mois. Elle est droitnière (œil, main) et est en classe de CP. Nous sommes à la fin du mois de février. Elle vient consulter en raison d'une mauvaise préhension du crayon qui entraîne une fatigabilité gênante pour suivre le rythme scolaire. Elle a cependant de bons résultats.

C'est une petite fille vive pour laquelle un examen psychomoteur a été réalisé en raison d'une suspicion de trouble déficit de l'attention/hyperactivité (TDA/H). Celui-ci avait montré des acquisitions correspondant à son âge et une capacité à se concentrer sur des activités motivantes. Une évaluation des aptitudes intellectuelles, réalisée en complément, avait mis en évidence un développement homogène et harmonieux avec de solides aptitudes tant sur le plan verbal que non verbal.

Lors de l'observation, le mode de préhension du crayon n'est pas stable. La prise se fait soit à trois doigts sur l'instrument, soit le majeur à proximité de la pointe, l'index au-dessus, chevauché par le pouce en verrouillage (figures 24.1 et 24.2). La mobilité et la précision digitales sont faibles. L'inscription se fait au prix d'une forte tension. Selon le mode de préhension, le crayon se positionne plutôt bien dans l'axe du bras ou perpendiculairement à celui-ci. Dans tous les cas de figure, l'inscription se fait en balayage, voire au-dessus de la ligne d'écriture.

La progression est lente. Le geste est décomposé et hésitant. L'inscription se fait par morceaux de lettres ou lettre à lettre. Caroline exprime rapidement sa



Figure 24.1. **Prise à trois doigts.**

Le pouce est face au majeur, l'index entre les deux, au-dessus. Le majeur et l'index sont brisés.



Figure 24.2. **Le majeur, combiné, est à proximité de la pointe du crayon, l'index au-dessus.**

Le pouce vient en verrouillage au niveau de la phalange intermédiaire et ne prend pas appui sur le crayon.

fatigue et sa lassitude lorsqu'elle écrit. Elle a mal au pouce, a l'impression que sa main est molle. Elle présente une importante tension visuelle et des syncinésies au niveau de la bouche. La posture globale est relativement stable et adaptée.

*L'analyse qualitative* de l'écriture au moyen de « La lettre à l'ami » d'Ajuriaguerra et du BHK ( [gures 24.3](#) et [24.4](#)) ne met pas en relief de dif cultés particulières.

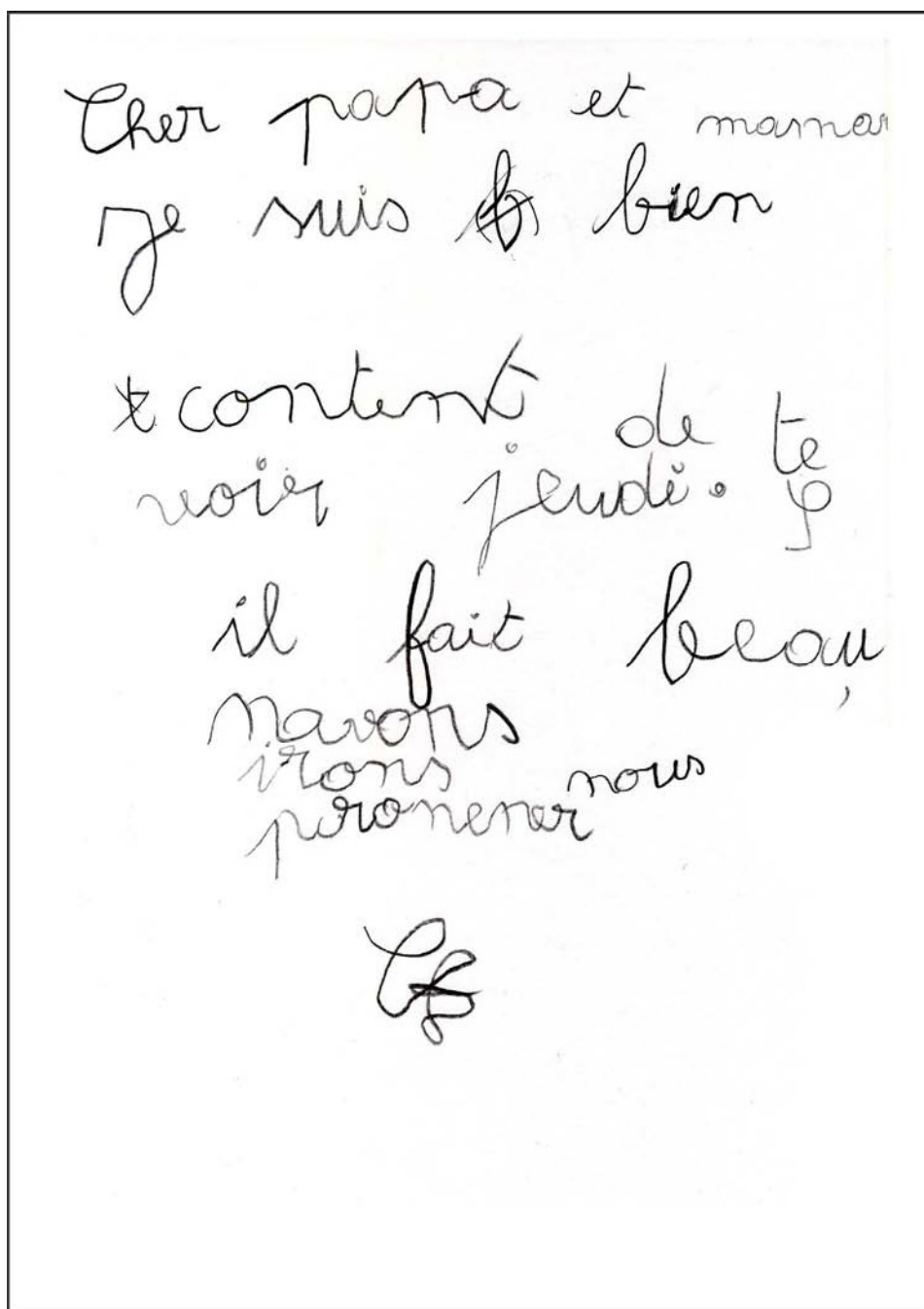


Figure 24.3. Compte tenu de l'âge et de la classe, l'échelle E d'Ajuriaguerra ne signale pas de difficultés spécifiques.

On remarque néanmoins : de nombreuses lettres au tracé inadapté (n, t, d, a, m, etc.), une liaison interlettres non maîtrisée, une tenue de ligne difficile et des inégalités de dimension.

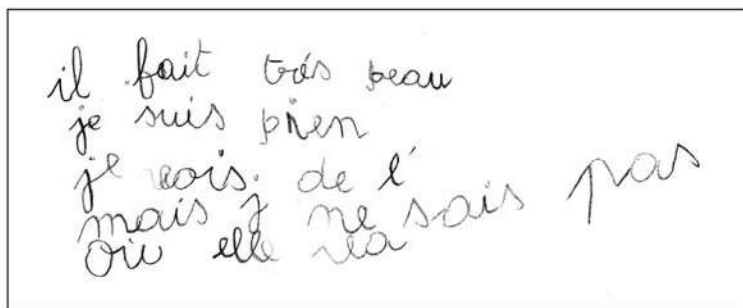


Figure 24.4. Au BHK, on retrouve les mêmes caractéristiques avec en plus, une méconnaissance du tracé de la lettre « b » en cursive. Caroline ne peut convertir le texte de script à cursif pour cette lettre.

Néanmoins, à l'inscription des lettres de l'alphabet, Caroline ne parvient à restituer que 21 lettres sur 26. Neuf d'entre elles ont un tracé inadapté en deux morceaux, une en trois, une autre est imprécise. Les proportions des hampes ne sont pas respectées.

*L'analyse de la vitesse de l'écriture* ne permet pas d'objectiver de décalages au niveau du rendement aussi bien en situation de copie d'un modèle cursif donné, que pour le BHK. Cependant dans cette situation, dès la deuxième minute, Caroline supplie d'arrêter car elle n'en peut plus.

Une prise en charge est décidée, en concertation avec les parents, en raison des douleurs et de la fatigue générées par la préhension du crayon et de sa réticence à aborder l'écriture.

## Déroulement de la prise en charge

En conclusion du bilan graphomoteur, le projet thérapeutique proposait quatre axes de travail :

- *Des exercices de détente-relaxation* pour limiter la tension à l'écriture.
- *Une optimisation des postures* au niveau des techniques de *préhension* (prise tripode, positionnement du crayon dans l'axe du bras et inscription sous la ligne) et de *progression* (combinaison de l'inscription et de la progression).
- *Des exercices de mobilité digitale* afin de renforcer les aptitudes des doigts dans le cadre de la nouvelle préhension du crayon.
- *Des exercices graphiques* destinés à reprendre les formes de base, les tracés inadaptés, les proportions ; d'autres ayant pour objectif la mise en place d'une liaison interlettres.

## Plan de rééducation

Dans ce contexte, le plan de rééducation suivant a pu être élaboré ([tableau 24.1](#)). Il sert de guide à la rééducation. Les points sont barrés ou surlignés au fur et à mesure, dès que les objectifs sont atteints.

**Tableau 24.1. Plan de rééducation de Caroline, 6 ans, 2 mois, CP. Accompagnement dans l'apprentissage.**

Nom de l'enfant : Caroline	Âge : 6 ans, 2 mois Droitière : œil – main	Classe : CP
Objectifs de la rééducation	Modalités	Planification de la mise en œuvre
Détente-relaxation		
Mise en condition : transition entre le cadre scolaire et le cadre de la rééducation, abaissement du seuil de vigilance	Détente segmentaire progressive	Chaque début de séance
Connaissance des différentes parties du corps		
Relaxation		
Concentration		
Postures		
Tenue de l'instrument : mise en place de la prise tripode	<ul style="list-style-type: none"><li>• Développement de la sensibilité au niveau de la pulpe du pouce et de l'index (touchers de différents matériaux : yeux ouverts et fermés)</li><li>• Travail de la pince (perles, boulettes de pâte à modeler, etc.)</li><li>• Présentation du mode de préhension</li><li>• Mise en œuvre dans les différents exercices graphiques</li></ul>	Une séance spécifique et reprise à chaque séance tant que le mode de préhension n'est pas adapté ni stabilisé
Mode de progression : positionnement de la main sous la ligne d'écriture, développement du mouvement de balayage	Travail sur la ligne horizontale, le déplacement du bras de gauche à droite par rotation et ajustement du coude	Une séance au début de la prise en charge avec rappel si besoin
Combinaison des mouvements d'inscription et de progression	Exercices de grandes et petites progressions	Chaque séance
Statique du corps	<ul style="list-style-type: none"><li>• Observation de la position de l'enfant à partir des photos prises lors de l'examen graphomoteur</li><li>• Explication de la posture globale (redressement du buste, équilibre des épaules, emplacement de la feuille, place de la main gauche, etc.)</li></ul>	Une séance spécifique et reprise en fonction des besoins



Tableau 24.1. Plan de rééducation de Caroline, 6 ans, 2 mois, CP. Accompagnement dans l'apprentissage. (suite)

Nom de l'enfant : Caroline	Âge : 6 ans, 2 mois Droitière : œil – main	Classe : CP
Objectifs de la rééducation	Modalités	Planification de la mise en œuvre
<b>Exercices de mobilité digitale</b>		
Développement de la mobilité digitale dans le cadre du nouveau mode de préhension	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercices sans matériel : dissociation des doigts, imitation de gestes</li> <li>• Exercices avec matériel : manipulation</li> <li>• Exercices de graphomotricité</li> </ul>	Chaque séance
Développement de la précision digitale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coloriages, labyrinthe, etc.</li> <li>• Exercices de graphomotricité</li> </ul>	Chaque séance
<b>Exercices graphiques sur les formes de base, les tracés inadaptés, la liaison interlettres</b>		
Boucles : petite et grande dimension, liaison du « e » sans s'arrêter à la lettre pour poser les accents	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation et explication de la forme, représentation mentale, tracé</li> <li>• Différents outils, différents supports</li> <li>• Différents types d'exercices graphiques</li> </ul>	Deux séances
Coupes : petite et grande dimension, liaison du « i » et du « t » sans s'arrêter à la lettre pour poser les accents	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation et explication de la forme, représentation mentale, tracé</li> <li>• Différents outils, différents supports</li> <li>• Combinaison avec les boucles</li> </ul>	Trois séances
Ponts : réalisation des lettres « m » et « n » en un morceau	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Même approche que pour les boucles et les coupes</li> <li>• Travail sur le prénom</li> <li>• Passer de la forme à quelques petits mots utilisant les formes vues</li> </ul>	Deux séances
Lettres rondes : réalisation en un seul morceau, travail sur le rythme (arrêt devant les lettres rondes)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Même approche que pour les formes précédemment vues</li> <li>• Travail sur le rythme à partir de petites phrases</li> <li>• Introduction des proportions (les trois zones)</li> </ul>	Deux séances
Lettres au tracé non maîtrisé	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Même approche que pour les formes précédemment vues</li> <li>• Travail sur le rythme et les proportions à partir de phrases</li> </ul>	Une séance

## Déroulement de la rééducation

Dans le cas de Caroline, il s'agit plus d'accompagner l'apprentissage que de procéder à une rééducation d'un geste en cours d'acquisition. C'est une petite fille vive, qui comprend vite.

La graphothérapie s'est déroulée sur 11 séances. Le travail a consisté principalement à corriger un mode de préhension qui ne permettait pas un déploiement facile de l'écriture, à reprendre les tracés de lettres non maîtrisés ou inadaptes et à sensibiliser Caroline au rythme et aux proportions de l'écriture.

Chaque séance a débuté par un temps de relaxation pour essayer de canaliser une fébrilité sous-jacente. Les postures ont également été travaillées puis contrôlées de façon systématique jusqu'à ce qu'elles s'automatisent.

Les lettres non maîtrisées et leurs proportions ont été rapidement acquises grâce au travail sur les formes pré-scripturales. Après une explication des particularités de leur tracé et une reproduction isolée, elles sont rapidement insérées dans de petits mots pour favoriser le développement des unités motrices.

Un bon nombre d'exercices présentés dans le chapitre 18 de cet ouvrage ont été utilisés : grands tracés glissés, travail au tableau, grandes et petites progressions. Les supports et outils ont été diversifiés pour susciter et renouveler l'intérêt de Caroline. En parallèle, elle avait un petit travail à réaliser entre deux séances, reprenant les exercices de la séance précédente. Il a été systématiquement fait et rapporté.

La prise en charge s'est achevée en fin d'année scolaire. L'écriture de Caroline correspondait aux attentes pour une fin de CP (figure 24.5). Elle n'appréhendait plus de prendre un crayon et ne ressentait plus de douleurs particulières à l'écriture. Le rythme était conforme aux attentes. Deux semaines après son interruption, Caroline a reçu le prix d'écriture donné par son école.

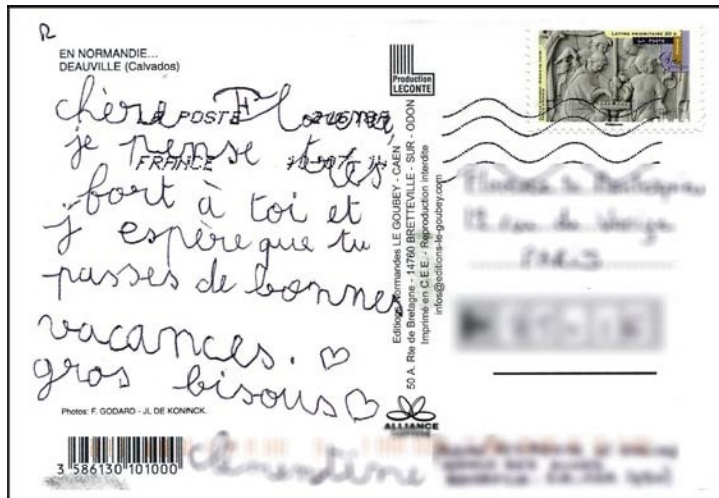


Figure 24.5. Carte postale envoyée pendant les vacances, après la rééducation.

L'écriture est conforme aux attentes pour une fin de CP. La formation des lettres, la liaison, les proportions sont bien en place.

# Chapitre 25

## Illustration clinique n°2

### Rééducation de l'écriture dysgraphique d'un enfant gaucher

De nombreux enfants viennent consulter alors qu'ils sont en CE2 ou début de CM1. Après la phase d'apprentissage (CP-CE1) vient le moment de l'automatisation du geste graphique. En parallèle, les enseignants demandent d'écrire plus et plus vite. Lorsque les bases ne sont pas bien en place (tracés, combinaison des techniques d'inscription et de progression), les fragilités apparaissent au grand jour et font l'objet de plaintes : manque de soin, problèmes de lisibilité, de vitesse, douleurs ou refus d'écriture.

#### Examen graphomoteur

Éloi a 8 ans et 6 mois lorsque sa mère prend rendez-vous sur les conseils de l'enseignante. Il est en CE2 et peu à l'aise avec une écriture pas toujours lisible. Les résultats scolaires sont globalement positifs. Il a été suivi en orthophonie durant la deuxième moitié de son année de CP en raison de difficultés d'accès à la lecture, résorbées à ce jour. Il utilise sa main gauche pour écrire sans qu'il y ait eu d'ambiguïté pour le choix de cette main. Son œil directeur est également le gauche.

Lors de l'examen, on observe que le stylo est tenu avec trois doigts posés sur le corps de l'instrument ( [figure 25.1](#)). La mobilité et la précision digitale sont peu développées. L'appui est assez important. Le stylo n'est pas dans l'axe de l'avant-bras et l'inscription se fait par le dessus de la ligne (en col de cygne). La main est en extension par rapport à l'avant-bras et posée sur la ligne d'écriture. La progression se fait par de petits mouvements d'extension des doigts (avec décollement du pouce à l'occasion), suivis de reptations successives de la main et d'un enroulement du bras à partir de l'épaule. Le rythme est saccadé, irrégulier ; le geste, hésitant. En situation, Éloi se plaint de douleurs au niveau du poignet et transpire fortement des deux mains. La posture globale est plutôt stable si ce n'est une rotation des épaules vers la droite lors de l'avancée sur la ligne ( [figure 25.2](#)). La feuille est disposée verticalement face à lui ou penchée vers la gauche.



Figure 25.1. Le pouce, l'index et le majeur prennent appui sur le corps du stylo. La mobilité et la précision digitales sont peu développées.

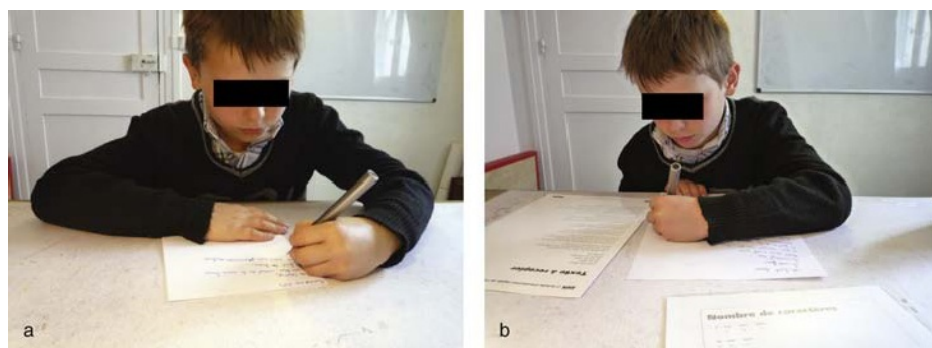


Figure 25.2. (a) Inscription par le dessus de la ligne, en col de cygne. (b) Rotation des épaules vers la droite avec basculement du coude droit sous la table.

Éloi restitue correctement les lettres de l'alphabet en cursives, excepté le « x » inscrit en majuscule d'imprimerie, le « d » et le « p » tracés en deux morceaux. Les règles relatives aux proportions sont respectées de façon approximative en ce qui concerne les jambages. Du côté des chiffres, on note un sens de réalisation inversé pour le « 1 » et le « 6 ».

*L'analyse qualitative* de l'écriture au moyen de « La lettre à l'ami » d'Ajuriaguerra met en évidence un développement hétérogène, conforme à l'âge sur le plan des formes mais présentant un retard significatif sur celui de la motricité graphique :

- Sur le plan des formes, outre les tracés inadaptés évoqués plus haut, on relève une gestion inadéquate de la liaison interlettres.
- Sur le plan de la motricité graphique, la conduite du tracé est inégale (retouches, saccades, cabossages des lettres rondes, mauvais galbes des boucles,

inégalités de dimension et de direction) donnant à l'ensemble un aspect dit « sale ».

- La tenue de ligne est difficile (cassée, fluctuante avec des mots dansants, légèrement descendante) avec des espacements entre les lignes irréguliers.
- L'écriture présente des signes de difficultés spécifiques au niveau de l'organisation de la page, associés à des items de maladresse et à quelques erreurs de formes et de proportions.

Le BHK ( [gure 25.3](#)) corrobore ces résultats. Sur le plan qualitatif, l'écriture d'Éloi est dégradée par rapport à celle des garçons de son âge (+1,8 DS) et de sa classe (+2 DS). Les facteurs visuo-spatiaux, relatifs à la fluidité du mouvement et à la programmation motrice, à la réalisation même des lettres, au déliement et au tonus digital sont atteints.

Sur le plan de la vitesse d'écriture, Éloi écrit vite, voire très vite. Il ne possède pas de capacité d'accélération car il écrit toujours au maximum de sa vitesse. Dans la situation de copie d'une phrase dont le modèle cursif est donné (« Je respire le doux parfum des fleurs »), il inscrit deux lettres de moins en vitesse accélérée par rapport à sa vitesse normale. La qualité de l'écriture se dégrade fortement ( [gure 25.4](#)). On observe un agrandissement de la dimension, une moindre précision des tracés, des reprises par soudures et des retouches. L'écriture devient difficilement lisible.

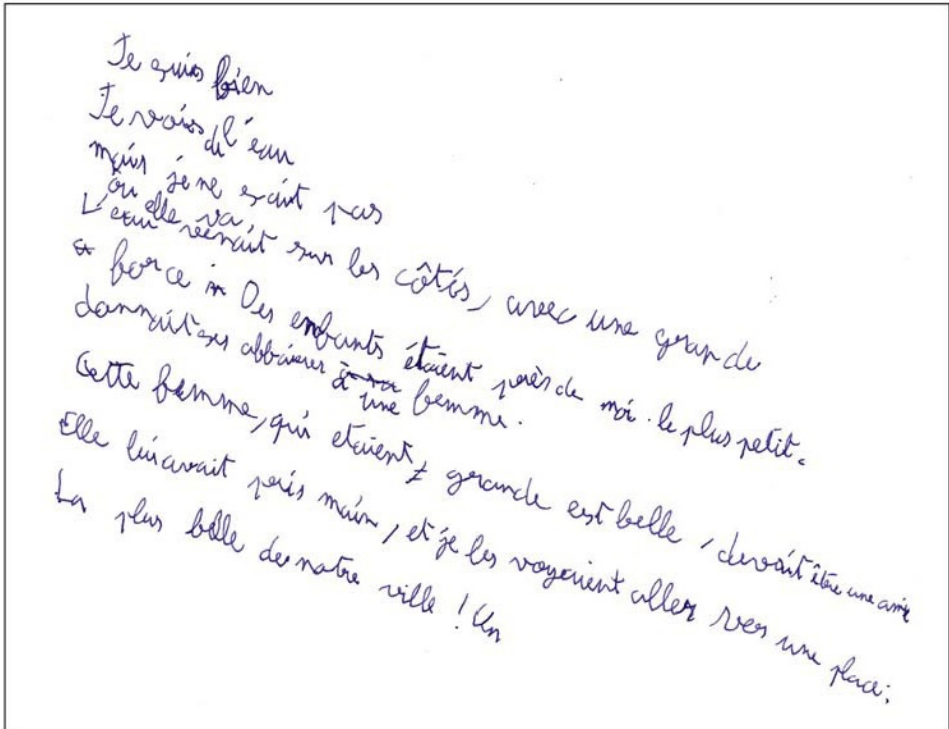


Figure 25.3. BHK : l'aspect qualitatif est dégradé dans toutes ses composantes (plan visuo-spatial, fluidité du mouvement et programmation motrice, réalisation même des lettres, déliement et tonus digital).

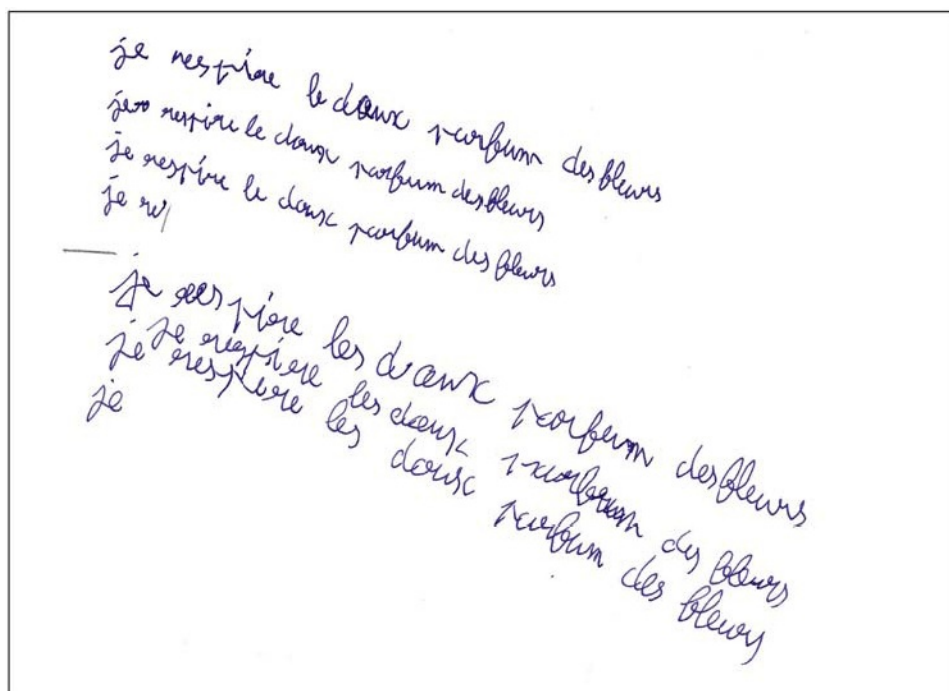


Figure 25.4. Test de vitesse (« Je respire le doux parfum des fleurs »), vitesse normale et vitesse accélérée.

Détérioration de la qualité de l'écriture en dépit de l'absence de capacité d'accélération.

Au BHK, sa performance se situe à trois écarts types au-dessus de la moyenne tant pour l'âge que la classe. Cependant, Éloi a du mal à tenir le rythme dans la durée et sa vitesse d'inscription s'abaisse à mesure que le temps passe. Il n'a d'ailleurs pas l'impression d'aller vite et déclare terminer généralement ses tâches d'écriture dans la deuxième moitié de sa classe. En revanche, il constate de lui-même l'impact négatif de la vitesse sur la qualité de son écriture. On relève cinq erreurs de copie dont un oubli de mot et de phrase dans le BHK.

L'écriture d'Éloi présente des signes évocateurs de dysgraphie sur le plan qualitatif. S'il est à même d'écrire vite, il a du mal à maintenir ce rythme dans la durée et montre une certaine fatigabilité. La qualité de l'écriture est altérée avec la vitesse. Les techniques d'inscription et de progression ne se combinent pas de façon équilibrée dans le contexte spécifique de l'utilisation de la main gauche pour écrire.

Un suivi en rééducation de l'écriture a été préconisé à l'issue de l'examen graphomoteur, d'autant plus qu'Éloi vit mal les remarques qui lui sont faites de façon générale ou plus spécifiquement sur son écriture.

## Déroulement de la prise en charge

Dans le projet thérapeutique, nous avons proposé les axes de travail suivant :

- Des exercices de détente-relaxation pour limiter l'anxiété sous-jacente et la réactivité aux remarques.



- *Un travail sur les postures* : techniques de préhension (mise en place de la prise tripode), techniques de progression avec main et inscription sous la ligne d'écriture, équilibre et stabilité de la posture globale.
- *Des exercices graphiques* destinés à reprendre les formes de base et les tracés de lettres inadaptés, un travail sur la liaison interlettres, la régularité des tracés (proportions, espacement intermots), la tenue de ligne.
- *Un travail sur les techniques de copie*.

Sur cette base, un plan de rééducation a été élaboré selon le principe présenté dans le chapitre 24. Sa mise en œuvre pour les cinq premières séances est décrite ci-après.

## Mise en œuvre du plan de rééducation

Chaque séance a été préparée en fonction des objectifs définis dans le plan de rééducation (tableau 25.1). Les exercices sont proposés de façon progressive. Ils sont courts et reprennent systématiquement ce qui a déjà été travaillé afin de favoriser une consolidation des acquis. L'analyse systématique du contenu de la séance permet d'ajuster ce qui va être abordé dans la séance suivante et la façon de le proposer.

**Tableau 25.1. Mise en œuvre du plan de rééducation d'Éloi, 8 ans, 6 mois, CE2-CM1. Rééducation de l'écriture dysgraphique d'un enfant gaucher (cinq premières séances).**

Nom de l'enfant : Éloi	Âge : 8 ans, 6 mois Gaucher : œil – main	Classe : CE2-CM1
Objectifs de la séance	Modalités	Observations
<b>Séance n°1 – Présentation des positions</b>		
<i>Observation générale : Tendance à expédier les exercices. Développer la précision et l'exigence personnelle</i>		
Détente-relaxation	Détente segmentaire : bras gauche	S'approprie bien l'exercice
Postures	Nomination des doigts	À reprendre
	Travail de la pince pouce-index : opposition pouce-index	Bien
	Présentation du mode de préhension, de la posture globale (statique du buste)	Compris
	Mise en œuvre des postures dans le cadre d'un grand tracé (le rond)	
Travail sur la ligne horizontale, le mouve- ment de balayage	Reprise du mode de préhension, travail sur la ligne horizontale au tableau, dans des exercices de grandes et petites progressions. Contrôle et dosage de l'appui	Exercice compris mais manque de précision



**Tableau 25.1. Mise en œuvre du plan de rééducation d'Éloi, 8 ans, 6 mois, CE2-CM1. Rééducation de l'écriture dysgraphique d'un enfant gaucher (cinq premières séances). (suite)**

Nom de l'enfant : Éloi	Âge : 8 ans, 6 mois Gaucher : œil – main	Classe : CE2-CM1
Objectifs de la séance	Modalités	Observations
<b>Séance n°2 – Reprise des positions, présentation de la petite boucle et de la liaison du « e »</b>		
<i>Observation générale : S'énervé lorsque n'arrive pas du premier coup, réactif aux remarques</i>		
Détente-relaxation	Détente segmentaire : bras gauche, bras droit	Reprendre le nom des parties du bras
Postures	Nomination des doigts	À reprendre
	Travail de dissociation et de mobilité des doigts : opposition pouce, doigts de la main gauche	Bien
Travail sur la petite boucle	Présentation de la petite boucle dans un grand tracé : explication du tracé, représentation mentale, mise en œuvre avec utilisation des postures	Forme comprise, être vigilant au mode de préhension du crayon, tendance à casser le poignet
	Reprise dans un travail au tableau, dans des exercices de grande progression (guirlandes de boucles de même taille), et dans des exercices de petite progression	Être vigilant sur l'appréhension des modèles, précision. Bien positionner la main sous la ligne d'écriture
	Présentation des principes de liaison de la lettre « e ». Mise en œuvre dans de petits mots avec modèle cursif	Principe compris, inégalement mis en œuvre, mauvaise résistance aux remarques
Techniques de copie	Copie de petits mots en script avec utilisation de la liaison du « e ». Travail sur feuille non lignée	Respect du modèle
<b>Séance n°3 – Reprise des positions, reprise de la boucle en petite et grande dimension, reprise de la liaison du « e »</b>		
<i>Observation générale : Problèmes de comportement à la maison. Va toujours vite au détriment de l'exigence</i>		
Détente-relaxation	Détente segmentaire : les 2 bras, jambe gauche	Nom des parties du bras connu, reprendre celui des jambes
Postures	Nomination des doigts	Bien
	Travail de dissociation et de mobilité des doigts : opposition doigts main gauche – main droite	Bien

**Tableau 25.1. Mise en œuvre du plan de rééducation d'Éloi, 8 ans, 6 mois, CE2-CM1. Rééducation de l'écriture dysgraphique d'un enfant gaucher (cinq premières séances). (suite)**

Nom de l'enfant : Éloi	Âge : 8 ans, 6 mois Gaucher : œil – main	Classe : CE2-CM1
Objectifs de la séance	Modalités	Observations
Travail sur les boucles : petite et grande dimension	Reprise et consolidation du travail sur les boucles : grand tracé avec une grande et une petite boucle, travail au tableau, dans des exercices de grande et petite progression en utilisant les alternances de dimension. Rappel si besoin des postures	Appréhende bien les formes mais continue à privilégier la vitesse sur la précision
	Reprise des principes de liaison de la lettre « e »	Principe compris
Techniques de copie	Copie de petits mots à partir de modèles cursifs et scripts avec liaison du « e ». Travail sur une ligne horizontale (introduction de la notion de ligne de base)	Mise en œuvre de la liaison inégale
<b>Séance n°4 – Reprise des positions, présentation de la coupe et de la liaison du « i »</b>		
<i>Observation générale : Se canalise mieux</i>		
Détente-relaxation	Détente segmentaire : 2 bras, 2 jambes	Rentre bien dans l'exercice, concentration, détente
Postures	Nomination des doigts	Bien
	Travail de dissociation et de mobilité des doigts : opposition pouce, index, majeur avec blocage de l'annulaire et de l'auriculaire	Bien
Travail sur les coupes : petite dimension	Présentation de la coupe dans un grand tracé : explication du tracé (points de vigilance), représentation mentale, mise en œuvre avec utilisation des postures	Bonne appréhension du tracé
	Reprise du travail sur les coupes au tableau, dans des exercices de grande progression (guirlandes de coupes de même taille), et dans des exercices de petite progression. Combinaison avec la boucle. Ajustement des postures en fonction des besoins	Bonne appréhension des modèles mais manque de précision
	Présentation des principes de liaison de la lettre « i ». Mise en œuvre dans de petits mots avec modèle cursif	Attention au positionnement de la main sous la ligne d'écriture

**Tableau 25.1. Mise en œuvre du plan de rééducation d'Éloi, 8 ans, 6 mois, CE2-CM1. Rééducation de l'écriture dysgraphique d'un enfant gaucher (cinq premières séances). (suite)**

Nom de l'enfant : Éloi	Âge : 8 ans, 6 mois Gaucher : œil – main	Classe : CE2-CM1
Objectifs de la séance	Modalités	Observations
Techniques de copie	Copie de petits mots en script avec utilisation de la liaison du « e » et du « i ». Travail entre deux lignes (format Grande Section)	Bonne qualité de copie avec mise en œuvre de la liaison
<b>Séance n°5 – Reprise des positions, reprise de la coupe en grande et petite dimension, de la liaison du « i » et du « t »</b>		
<i>Observation générale : Apporte un guide-doigt (grip), est plus vigilant pour la préhension du crayon</i>		
Détente-relaxation	Détente segmentaire : muscles fessiers	Détente en dépit d'une gêne respiratoire
Postures	Nomination des doigts	Bien
	Travail de dissociation et de mobilité des doigts : imitation de gestes (« V »)	Bien
Travail sur les coupes : petite et grande dimension	Reprise et consolidation du travail sur les coupes : grand tracé avec une grande et une petite coupe, travail au tableau, dans des exercices de grande et petite progression en utilisant les alternances de dimension. Ajustement des postures si besoin	Bonne appréhension des modèles. Gagne en exigence et en précision
	Présentation des principes de liaison de la lettre « t ». Reprise des principes de liaison des lettres « e » et « i ».	Compris et bien mis en œuvre
Techniques de copie	Copie de mots en script avec utilisation de la liaison des lettres « e, i, t ». Travail sur papier ligné (format CP)	Compris et bien mis en œuvre

## Déroulement de la rééducation

Les premiers contacts avec Éloi sont difficiles. Il prend facilement la mouche et se sent mis en cause dès qu'une nouvelle façon de faire lui est présentée. Il s'énervait lorsqu'il n'arrive pas à faire les exercices du premier coup. Il faut donc le mettre en confiance, lui expliquer qu'il est important d'essayer et que le succès n'est pas forcément toujours immédiat mais vient à force d'entraînement. Les réussites sont valorisées et peu à peu il devient un critique objectif de ses productions.

Le travail postural a été un axe de travail important dans la première partie de cette rééducation. Éloi avait besoin de gagner en confort et en stabilité.

L'inclinaison de la feuille vers la droite a aidé au positionnement de la main sous la ligne. Si au 1<sup>er</sup> des séances, elle pouvait encore se présenter par le côté, elle basculait ensuite naturellement sous la ligne, évitant ainsi que la main ne passe sur ce qui venait d'être inscrit. La mise en place de la prise tripode a participé à cette modification posturale mais a nécessité du temps.

En parallèle, le travail de la mobilité digitale a été essentiel pour solliciter des muscles qui l'étaient peu jusqu'à présent et gagner en régularité. La flexion et la pression du pouce pour limiter les décollements n'ont pas été faciles à travailler.

La combinaison des techniques d'inscription et de progression s'est mise en place peu à peu. Le fait de ramener l'avant-bras vers soi à partir du coude et non de l'épaule a été compliqué à acquérir. Si Éloi comprenait parfaitement ce qui n'était pas optimisé sur le plan postural et s'efforçait d'appliquer au mieux les techniques enseignées dans le cadre de la séance, il avait plus de difficulté à les utiliser de lui-même, au quotidien. C'est peu à peu, au 1<sup>er</sup> des rencontres et presque malgré lui que les modifications sont intervenues.

En parallèle, il s'est montré plus actif dans le travail sur l'écriture. Il s'est approprié rapidement les propositions au niveau des tracés et de la liaison interlettres. En conséquence, lors du premier bilan d'évolution, l'écriture a continué à gagner sur le plan des formes tandis que les items relatifs à la motricité graphique restaient en retrait (figure 25.5). Le score de dégradation au BHK ne pouvait cependant plus être considéré comme pathologique alors que le rythme d'écriture était plus régulier, moins rapide tout en restant au-dessus des attentes.

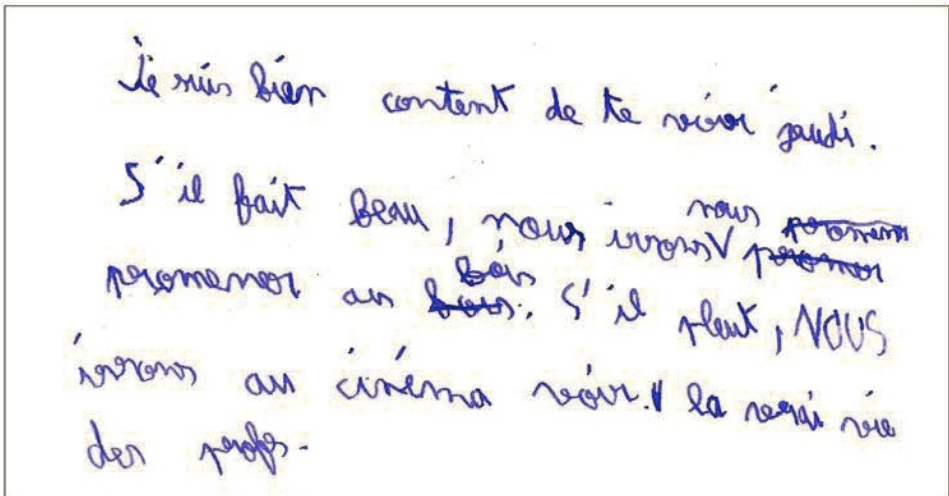


Figure 25.5. Bilan d'évolution n°1.

« La lettre à l'ami » d'Ajuriaguerra : l'écriture a gagné sur le plan des formes (« d » en un morceau, forte diminution des reprises par soudures) mais les items de motricité restent en retrait (saccades, retouches, ensemble dit « sale », tenue de ligne difficile).

Il restait encore à mieux équilibrer les formes et la motricité graphique, à optimiser la tenue de ligne. Le travail postural et de mobilité digitale a été renforcé tout en poursuivant les évolutions encore nécessaires au niveau des formes.

Pour des raisons de calendrier, un second bilan d'évolution est intervenu seulement cinq semaines après le premier. Il a permis de mettre en évidence un meilleur équilibrage de l'écriture ( [figure 25.6](#)). Pour finir, trois séances supplémentaires ont été réalisées sur un rythme espacé tous les 15 jours afin d'ajuster des tracés de lettres imprécis et consolider le travail.

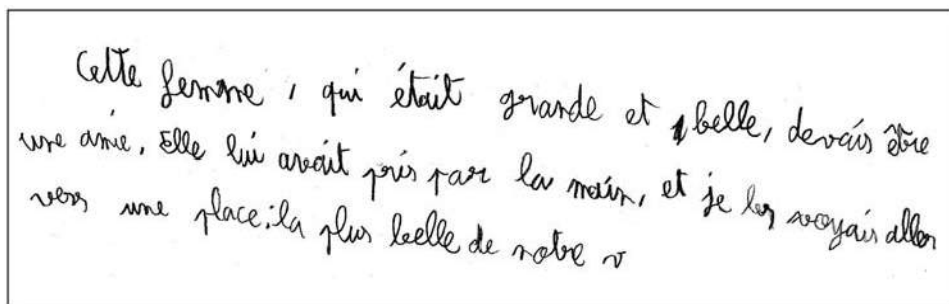


Figure 25.6. **Bilan d'évolution n°2.**

BHK : les formes et la motricité graphique s'équilibrent. Le geste est plus souple tandis que les formes sont claires et lisibles.

En fin de rééducation, l'écriture d'Éloi ne présente plus de signes de dysgraphie. Il a su modérer sa vitesse pour mieux ajuster son geste et ses tracés. Sur un plan plus personnel, sa susceptibilité, fruit d'une certaine anxiété, a laissé la place à une plus grande confiance en lui, lui permettant de suivre son CM1 de façon plus assurée.

## Chapitre 26

# Illustration clinique n°3

## Rééducation de l'écriture d'un adolescent lent

À l'adolescence, les plaintes par rapport à l'écriture sont pressantes et davantage ciblées. Le plus souvent, l'écriture est illisible, ce qui pénalise la notation. Le rythme peut aussi être insuffisant pour suivre les cours ou pour terminer les évaluations dans les temps impartis.

En parallèle, les jeunes s'affranchissent du modèle qui leur a été enseigné et cherchent à adapter leur écriture aux nouvelles exigences du collège, tout en souhaitant s'affirmer au travers d'une écriture personnalisée.

### Examen graphomoteur

Gabriel a 11 ans et 10 mois. Il est en 6<sup>e</sup> et en difficulté dès qu'il doit écrire. Il se montre très réticent lorsqu'il s'agit de prendre un crayon. Les résultats scolaires se situent dans la deuxième moitié de la classe.

Un refus d'écriture a déjà été signalé en CE2. Il avait donné lieu à un examen psychomoteur qui n'avait mis en relief aucune difficulté spécifique, si ce n'est la présence d'une faible confiance en soi et une certaine anxiété de performance par peur de décevoir.

Lors de l'examen, le mode de préhension du stylo est globalement adapté même s'il est fortement serré et un peu trop proche de la pointe (figure 26.1). La mobilité et la précision digitale sont moyennement développées dans le contexte d'un fort appui. Il n'y a pas de combinaison des techniques d'inscription et de progression. Le geste est semi-automatisé et donne lieu à des plaintes au niveau des doigts mais aussi de la main et du poignet. On observe une forte tension corporelle avec des syncinésies axiales (lèvres pincées), des soupirs. La posture globale est peu stable. Gabriel passe d'un mode très crispé avec les bras collés au buste, à un mode effondré avec la tête touchant la table au niveau du menton (voir annexe 2).



Figure 26.1. Crayon Bic tenu selon la prise tripode avec l'index brisé en face du pouce, le majeur sous le stylo.

Les doigts sont fortement serrés sur le crayon et proches de la pointe.

Il écrit correctement les lettres de l'alphabet ainsi que les chiffres. On note néanmoins un respect aléatoire des proportions pour les lettres avec jambage.

*L'analyse qualitative* de l'écriture au moyen de « La lettre à l'ami » d'Ajuriaguerra met en relief un développement hétérogène conforme à l'âge sur le plan des formes et présentant un retard sur celui de la motricité graphique. Sur le plan des formes, on relève principalement une gestion inégale de la liaison interlettres. Sur celui de la motricité graphique, on note une conduite du tracé inégale (saccades, télescopages, retouches donnant à l'ensemble un aspect dit « sale », mauvais galbes des boucles, irrégularité de direction). La tenue de ligne est aléatoire (cassée, uctuante).

Le BHK Ado ( [gure 26.2](#)) précise et nuance ces résultats. Si le résultat global est conforme aux attentes, on relève une atteinte du facteur stabilité de l'écriture.

*Sur le plan de la vitesse d'écriture*, lorsqu'il s'agit de recopier une phrase dont le modèle cursif est donné, Gabriel écrit à une allure légèrement plus rapide que ses congénères en vitesse normale. La capacité d'accélération étant limitée

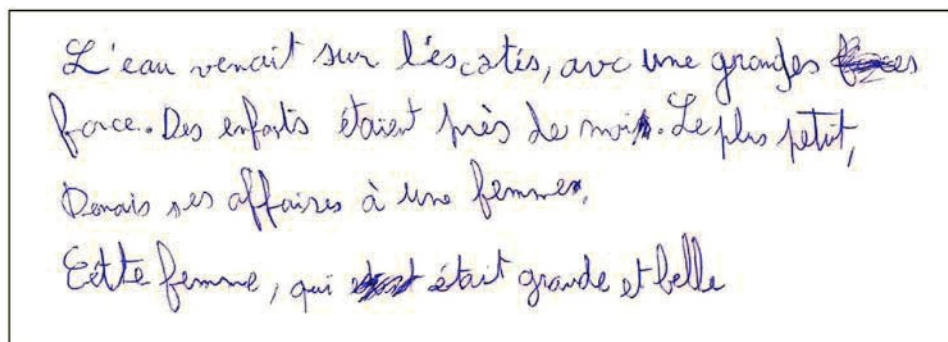


Figure 26.2. BHK Ado.

Le facteur stabilité est atteint (variation des lettres troncs, parallélisme des lignes, stabilité des « t », des mots et des « a »).



à quatre lettres, la performance en vitesse rapide est en revanche significativement inférieure aux attentes pour la classe de 6<sup>e</sup>. Gabriel est, en vitesse normale, au maximum de sa vitesse et ne possède pas de possibilités d'accélération.

Au BHK, il n'inscrit que 202 lettres en cinq minutes (-2,2 DS). Le rythme est irrégulier et décélère fortement pour passer de 60 lettres lors de la première minute à 19 lors de la dernière. On relève de plus un certain nombre d'erreurs de copie, un non respect des consignes de mise en page.

En situation de dictée, au test des Lenteurs d'écriture (figure 26.3), Gabriel parvient à conserver le rythme attendu pour les jeunes de 6<sup>e</sup>. Cela se fait au prix d'une forte crispation qui rend les dernières lignes du texte quasiment illisibles. On relève également un grand nombre d'erreurs orthographiques.

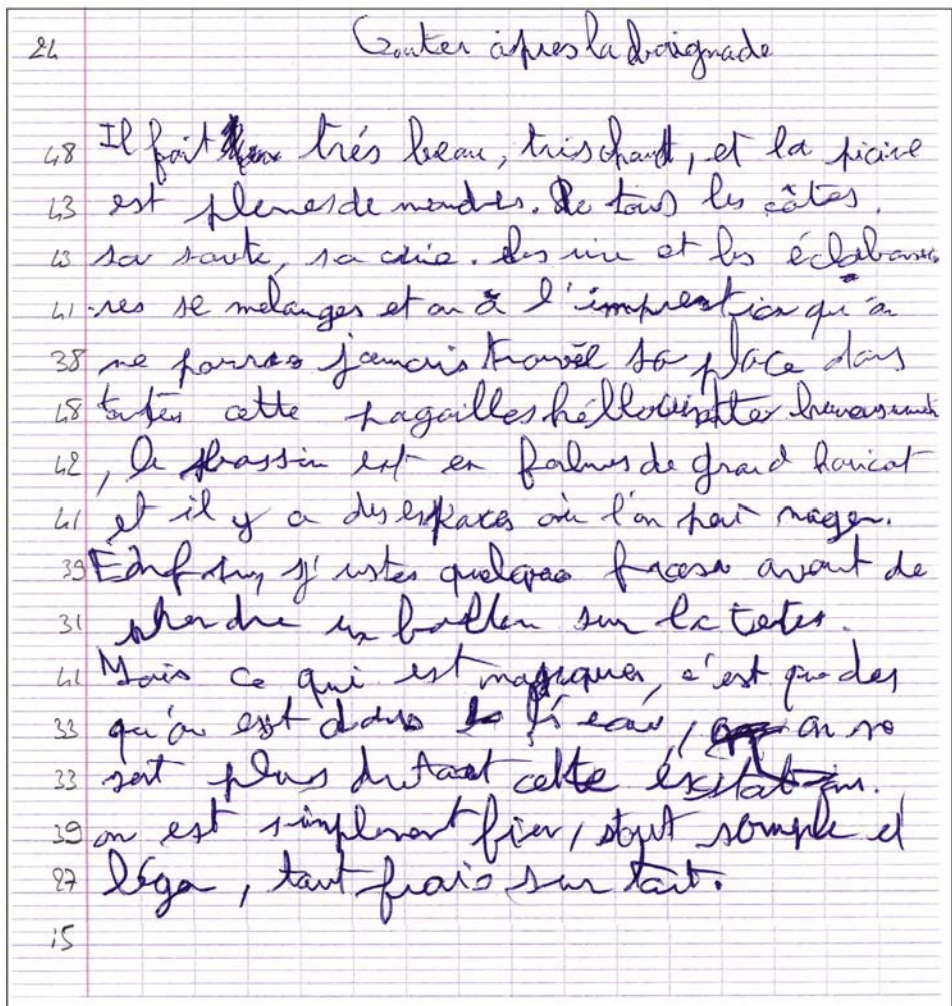


Figure 26.3. Dictée des Lenteurs d'écriture : forte crispation du geste avec l'avancée dans la passation qui rend les dernières lignes difficilement lisibles.

Gabriel ne parvient pas à concilier qualité, lisibilité et accélération. Le geste graphique est coûteux en énergie et n'est pas suffisamment aisé pour permettre une utilisation neutre de l'écriture. Le geste accapare trop pour permettre une vigilance orthographique dont les principes ne sont pas automatisés.

Un suivi en rééducation de l'écriture a été recommandé afin d'alléger le coût de la tâche, d'optimiser la qualité de l'écriture et de favoriser une accélération. Une évaluation en orthophonie a été conseillée en parallèle pour faire un point sur les difficultés orthographiques.

## Déroulement de la prise en charge

Dans le projet thérapeutique, les axes de travail suivants étaient proposés :

- *Des exercices de détente-relaxation* visant à limiter la tension corporelle et à favoriser la concentration.
- *Un travail sur les postures* avec réinvestissement de la détente corporelle à l'écrit.
- *Des exercices permettant de développer la mobilité des doigts*, la rapidité et la précision des tracés, la combinaison des techniques d'inscription et de progression, tout en limitant l'appui.
- *Des exercices de graphisme* ayant pour but de favoriser la régularité des tracés et d'optimiser la liaison interlettres.

Selon le modèle de ce qui a été présenté aux chapitres 24 et 25, un plan de rééducation a été élaboré et mis en œuvre par une préparation méthodique des séances.

Lors de l'examen graphomoteur, Gabriel se présente sous un jour ambivalent : volontaire, impliqué voire trop impliqué puis en retrait, baissant quelque peu les bras lorsque la tâche dure ou se complexifie. La perspective de démarrer un processus de rééducation répond plus à une volonté parentale qu'à la sienne. Le premier objectif a donc été de gagner sa confiance et de susciter son intérêt. Les explications techniques sur le fonctionnement et les déséquilibres de son écriture l'ont particulièrement intéressé et ont été l'occasion de riches échanges. Gabriel a très vite adhéré au processus de rééducation. Il s'est montré dans l'ensemble concerné et appliqué, pour peu qu'on lui explique précisément l'objectif et l'intérêt des exercices. Lors de la huitième séance, il apporte de lui-même un livre présentant des idéogrammes chinois, nourrissant ainsi l'échange.

Son écriture associait lenteur, crispations mais aussi douleurs et lassitude. Le travail a porté d'abord sur la détente du geste graphique et la mobilité digitale afin de favoriser une meilleure progressivité et un meilleur équilibre entre l'inscription et la progression. Les grands tracés glissés, les exercices de grande et petite progression avec la main posée sur la feuille ont été particulièrement utilisés pour parvenir à cet objectif. En parallèle, un travail a été entrepris pour développer la mobilité digitale, le but étant d'améliorer la précision et la régularité des tracés. Après avoir testé pendant quatre séances, différents outils scripteurs, Gabriel apporte un stylo plume qu'il vient d'acheter. Il tient cet instrument moins serré que le Bic et à bonne distance de la plume. Cela glisse plus

facilement sur la page. La posture est le plus souvent mieux équilibrée, moins effondrée.

C'est le travail sur le geste, en amont de l'écriture qui a permis à la vitesse d'apparaître. Lors du bilan intermédiaire réalisé à la 8<sup>e</sup> séance, Gabriel inscrit 336 signes au BHK Ado (202 lors de l'examen graphomoteur), ce qui situe sa performance juste au niveau des attentes pour la 6<sup>e</sup> (+0,1 DS). Une certaine capacité d'accélération se met en place. Sur le plan qualitatif, le facteur stabilité est maintenant au niveau observé en moyenne chez les adolescents en 6<sup>e</sup>. L'écriture a gagné en souplesse ( [gure 26.4](#)). Le geste est moins crispé. En revanche, le principe de la liaison interlettres pour les lettres avec signes diacritiques (*e, i, t*) n'est pas automatisé.

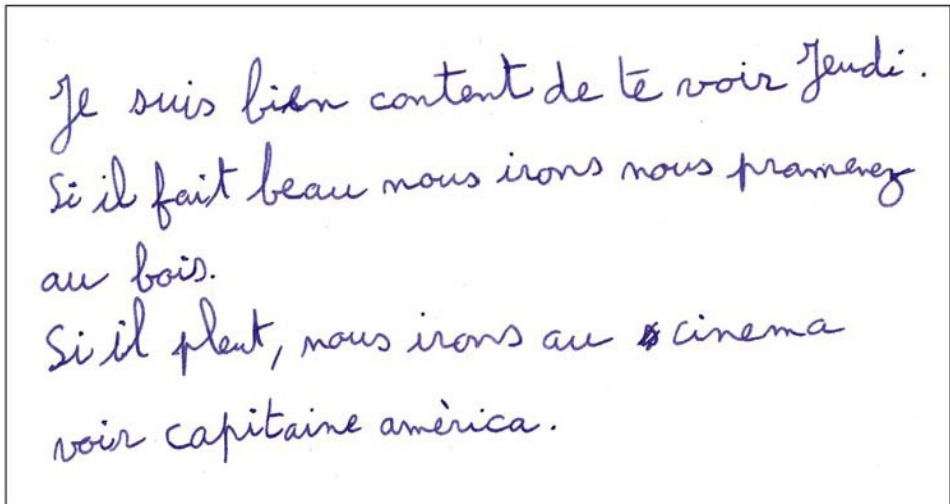


Figure 26.4. **Bilan de milieu de rééducation.**

« La lettre à l'ami » d'Ajuriaguerra : le geste est plus souple, plus régulier. L'écriture a gagné en stabilité et en vitesse.

L'entretien réalisé avec les parents pour leur faire part de cette évolution permet d'apprendre que Gabriel a évolué positivement dans son attitude en classe. Il a gagné deux points au niveau de sa moyenne générale. Il écrit plus et mieux, même si on peut relever encore quelques ambiguïtés dans la formation de certaines lettres.

Quelques séances supplémentaires vont permettre de consolider les acquis tout en travaillant la précision et la régularité des tracés, l'automatisation du rythme de l'écriture. La rééducation s'arrête à l'été, après la 14<sup>e</sup> séance. Gabriel passe en 5<sup>e</sup>. Le collège lui demande de faire des devoirs de vacances. Son écriture est claire, lisible. La progression est à l'occasion gênée par quelques liaisons non optimisées et par des interrogations orthographiques. Elle lui permet cependant de répondre aux exigences scolaires. L'acte d'écrire est devenu neutre et n'engendre plus de blocage.

# Annexes

## Annexe 1

### Observation du geste scripteur

Cette annexe complète le chapitre 9, Postures et positions – Observation et analyse.

#### I. Posture globale de l'enfant

##### 1. Tête



Figure A1.1a. Hyper extension.



Figure A1.1b. Tête effondrée.

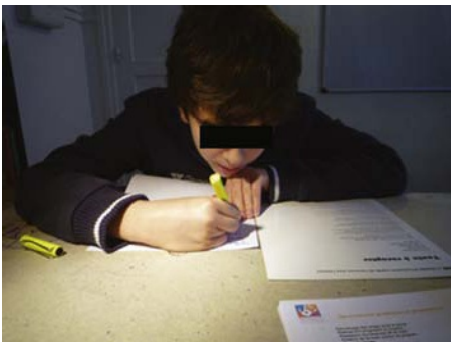


Figure A1.1c. Tête orientée vers la gauche...

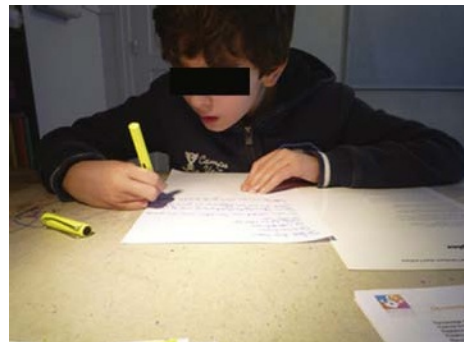


Figure A1.1d. ... puis à droite.



## 2. Torse

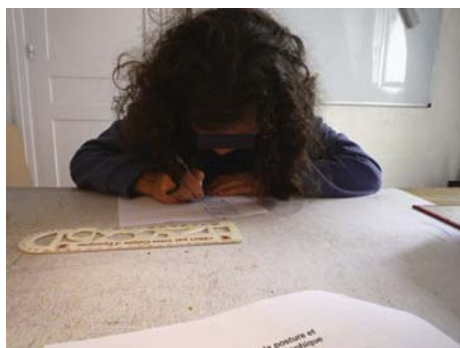


Figure A1.2a. Torse appuyé à la table, tête très penchée en avant.



Figure A1.2b. Torse de biais, tourné à gauche.



Figure A1.2c. Torse de biais, tourné à droite.



Figure A1.2d. Torse droit.

### 3. Dos



Figure A1.3a. Dos dans l'axe.



Figure A1.3b. Dos penché vers la droite.



Figure A1.3c. Dos appuyé contre la chaise.



Figure A1.3d. Dos voûté.

#### 4. Épaules



Figure A1.4a. Ligne des épaules horizontale.



Figure A1.4b. Ligne des épaules oblique, épaule droite plus haute que gauche.



Figure A1.4c. Ligne des épaules oblique, épaule gauche plus haute que droite.

#### 5. Changements de position

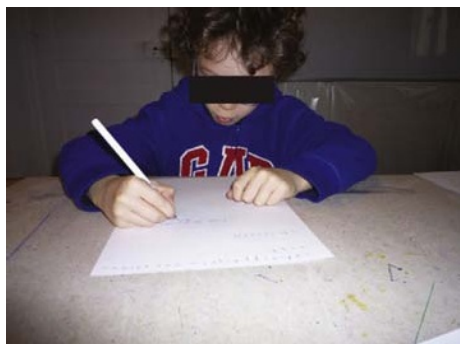


Figure A1.5a. Assis.



Figure A1.5b. Puis debout.



## II. Positions segmentaires

### 6. Bras scripteur



Figure A1.6a. Coudes sur table près du corps.

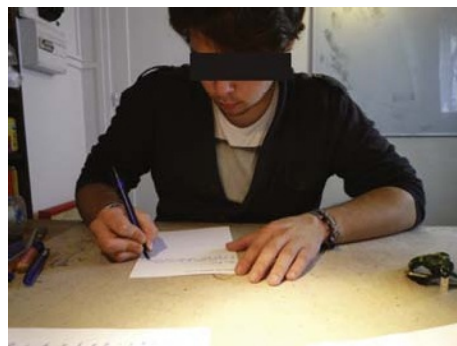


Figure A1.6b. Coudes hors table, 20 cm du torse, 25° par rapport à la ligne.



Figure A1.6c. Coudes sur table, éloignés du corps.



Figure A1.6d. Poignet relevé.



Figure A1.6e. Poignet légèrement décollé.



Figure A1.6f. Poignet posé sur la table.

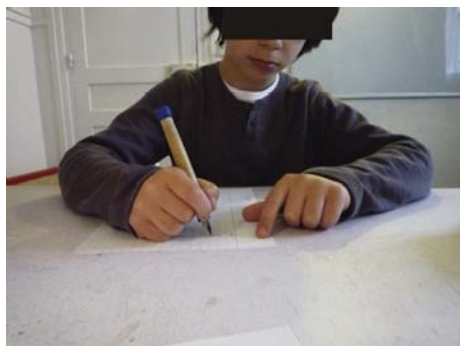


Figure A1.6g. Main en position intermédiaire.



Figure A1.6h. Main en demi-supination.



Figure A1.6i. Main en pronation.

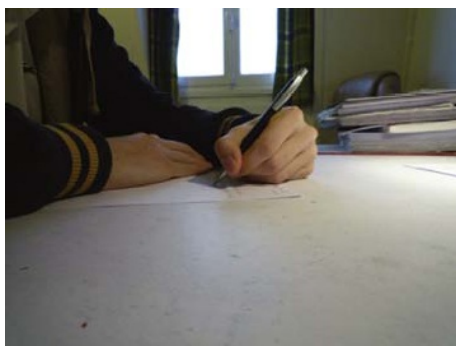


Figure A1.6j. Main sur la ligne.



Figure A1.6k. Balayage main droite.



Figure A1.6l. Balayage main gauche.



Figure A1.6m. Main sous la ligne.



Figure A1.6n. Main en extension par rapport à l'avant-bras : col de cygne.



Figure A1.6o. Main dans le prolongement de l'avant-bras.



Figure A1.6p. Main en extension par rapport à l'avant-bras.

## 7. Doigts



Figure A1.7a. Index brisé.

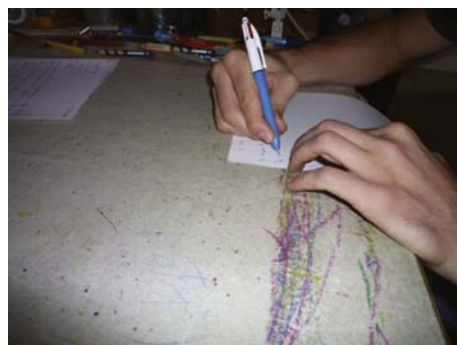


Figure A1.7b. Prise xée.



Figure A1.7c. Doigts combinés.



Figure A1.7d. Pouce en avant.

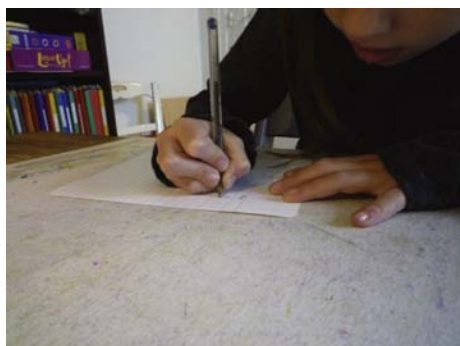


Figure A1.7e. Pouce face majeur.

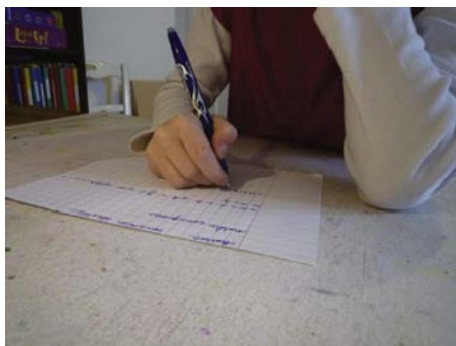


Figure A1.7f. Index en avant.



Figure A1.7g. Index verrouillé par le pouce.



Figure A1.7h. Main en poing.





Figure A1.7i. Doigts trop près de la pointe du stylo.



Figure A1.7j. Doigts trop loin de la plume.

### 8. Position du crayon



Figure A1.8a. Crayon contre la phalange proximale de l'index.



Figure A1.8b. Crayon contre l'articulation reliant la main à l'index.

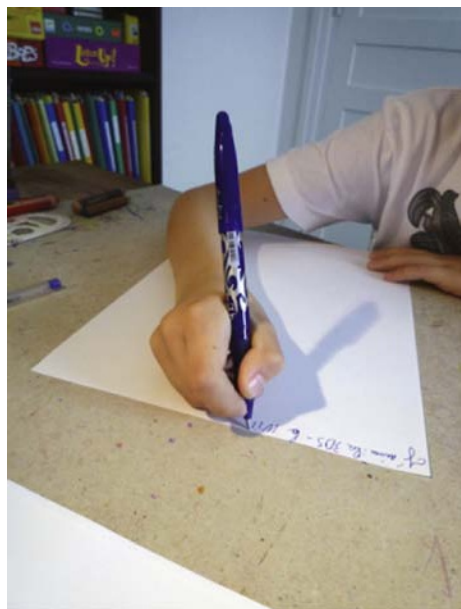


Figure A1.8c. Crayon dans l'espace interdigital pouce-index.



Figure A1.8d. Crayon à  $120^\circ$  par rapport à la main droite.



Figure A1.8e. Crayon à  $120^\circ$  par rapport à la main gauche.

## 9. Bras non scripteur



Figure A1.9a. Main à plat.



Figure A1.9b. Main sous la table.



Figure A1.9c. Main servant de soutien à la tête.



### III. Postures, notations diverses

#### 10. Position feuille



Figure A1.10a. Feuille dans le champ droit, inclinée vers la gauche.



Figure A1.10b. Feuille verticale face au scripteur.



Figure A1.10c. Feuille inclinée vers la droite.

## 11. *Autres expressions significatives*



Figure A1.11a. Langue tirée.



Figure A1.11b. Mouvements bouche.



Figure A1.11c. Lèvres pincées.



Figure A1.11d. Langue tirée et syncinésies controlatérales.



Figure A1.11e. Jambe pendante et pied sous les fesses

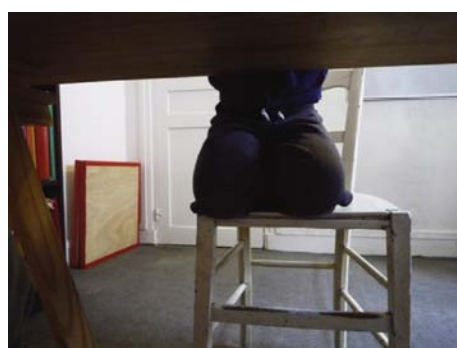


Figure A1.11f. À genoux sur la chaise.



Figure A1.11g. Jambes croisées.



Figure A1.11h. Bord chaise.

## Annexe 2

### Évolution des positions de Gabriel

Cette annexe complète le chapitre 26, Illustration clinique n°3 – Rééducation de l'écriture d'un adolescent lent.

*Crispation et effondrement progressif de la posture*



Figure A2.1.



Figure A2.2.



Figure A2.3.



Figure A2.4.



Figure A2.5.

# Bibliographie

- Ajuriaguerra, J. de., Auzias, M., Coumes, F., Denner, A., Lavondes-Monod, V., Perron, R., & Stambak, M. (1964). *L'écriture de l'enfant. Vol. 1, L'évolution de l'écriture et ses difficultés*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, réédition 1989.
- Ajuriaguerra, J. de., & Marcelli, D. (1989). *Psychopathologie de l'enfant*. Paris: Masson.
- Albaret, J. M., & Soppelsa, R. (2007). *Précis de rééducation de la motricité manuelle*. Marseille: Solal.
- Albaret, J. M., Kaiser, M. L., & Soppelsa, R. (2013). *Troubles de l'écriture chez l'enfant. Des modèles à l'intervention*. Bruxelles: Éditions De Boeck/Solal.
- Alexandre, A. (2007). Rééquilibrage et étalonnage du bilan des « Lenteurs de l'écriture » (1981) visant à évaluer la vitesse d'écriture d'élèves valides de différents niveaux scolaires. *Ergothérapies*, 27, 13–22.
- American Psychiatric Association (2000). *DSM-IV-TR – Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4<sup>th</sup> ed.). Washington D.C: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (2013). *DSM-5 – Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5<sup>th</sup> ed.). Washington D.C: American Psychiatric Association.
- Auzias, M. (1966). *L'apprentissage de l'écriture*. Paris: Armand Collin.
- Auzias, M. (1975). *Enfants gauchers, enfants droitiers*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Auzias, M. (1981). *Les troubles de l'écriture chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Berthet, D. (1996). *Manuel d'apprentissage de l'écriture GS – CP*. Paris: Éditions Retz, collection « Pédagogie Pratique ».
- Besson, J. (1991). *L'écriture de vos enfants*. Paris: Denoël, collection « Que dois-je faire ».
- Boesch, J. (1979). *Du gribouillage au dessin graphique*. Paris: Pédagogie pré-scolaire. Nathan.
- Borel-Maisonny, S. (1960). *Langage oral et écrit*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Boski, S. (2008). *La relaxation active à l'école et à la maison*. Paris: Éditions Retz.
- Castilla, D. de. (2000). *Le test de l'arbre. Relations humaines et problèmes actuels*. Paris: Masson.
- Charles, M., Soppelsa, R., & Albaret, J. M. (2004). *Manuel du BHK – Échelle d'évaluation rapide de l'écriture chez l'enfant*. Paris: Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Chermet-Carroy, S. (1986). *Comprenez votre enfant par ses dessins*. Paris: Menges.
- Corman, L. (1977). *Le test du dessin de famille*. Paris: PUF.
- Dailly, R., & Moscato, M. (1984). *Latéralisation et latéralité chez l'enfant*. Liège: Mardaga Éditions.
- Davis, R. D., & Braun, E. M. (1994). *Le don de dyslexie*. Paris: La méridienne/Desclée de Brouwer.
- Deitte, J. (1993). *Les maux et l'écrit. La trace écrite et ses désordres en thérapie psychomotrice*. Paris: Masson, collection « Psychothérapies Corporelles ».
- Dodson, F. (1972). *Tout se joue avant 6 ans*. Paris: Robert Laffont.
- Duborgel, B. (1975). *Le dessin d'enfant*. Paris: J.-P. Delarge.
- Dumont, D. (2000). *Le geste d'écriture. Méthode d'apprentissage cycle 1, cycle 2*. Paris: Hatier.
- Fagard, J., et al. (2004). *Droitiers/Gauchers – Des asymétries dans tous les sens*. Marseille: Solal.
- Flak, M., & Coulon, J. de. (1985). *Des enfants qui réussissent. Le yoga dans l'éducation*. Paris: Desclée de Brouwer.



- Gavazzi-Eloy, A. (2006). *L'écriture à l'école primaire, Enjeux d'un bon apprentissage de la graphie, Dif cultés et remédiation*. Paris: Éditions Magnard.
- Gavazzi-Eloy, A. (2013). Les indicateurs de vigilance et l'approche dynamique de l'apprentissage de l'écriture. In F. Estienne, & C. Marilhac (Eds.), *Apprendre à écrire aujourd'hui ? Les enjeux de l'écriture*. Bruxelles: Éditions De Boeck/Solal.
- Gavazzi-Eloy, A., et al. (2014). *Évaluation des dif cultés d'apprentissage de l'écriture chez l'enfant. Échelle ADE*. Bruxelles: Éditions De Boeck/Solal.
- Gentaz, E. (2009). *La main, le cerveau et le toucher*. Paris: Dunod.
- Gloton, C., Bellan, D., & Poitou, J. P. (1999). *Geste graphique et reconnaissance de forme. Cas d'une tâche dif cile*. Paris: PUF, *Le travail humain* 62(4), 305-325.
- Goodenough, F. (1957). *L'intelligence d'après le dessin*. Paris: PUF.
- Guilloux, R. (2009). *L'effet domino « dys »*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Houde, O. (2004). *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF.
- Joly, F., & Labes, G. (2009). *Julian de Ajuriaguerra et la naissance de la psychomotricité. Vol. 2, Psychopathologie développementale et troubles psychomoteurs*. Noisiel: Éditions du Papyrus. Cet ouvrage est un recueil d'écrits de J. de Ajuriaguerra entre 1948 et 1970.
- Kandinsky, V. (1988). *Du spirituel dans l'art et dans la peinture en particulier*. Paris: Gallimard, réédition.
- Lafontaine, J., Robert, F. (1998). 50 activités pour découvrir et maîtriser les écritures, à l'école et en 6<sup>e</sup>. Du gribouillis au traitement de texte. CCDP Tarn-et-Garonne, CRDP Midi-Pyrénées.
- Le Boulch, J. (1966). *L'éducation par le mouvement : la psycho-cinétique à l'âge scolaire*. Paris: Éditions Sociales Françaises.
- Le Boulch, J. (1971). *L'éducation par le mouvement*. Paris: Éditions Sociales Françaises.
- Le Boulch, J. (1984). *Le développement psychomoteur de la naissance à six ans*. Paris: Éditions Sociales Françaises.
- Lefebvre, F. (1987). *Le trait en graphologie*. Paris: Masson.
- Lefebvre, F. (1992). *Expression graphique et test des quatre éléments. Test du paysage d'André Arthus*. Paris: Masson.
- Le Roux, Y. (2005). *Apprentissage de l'écriture et psychomotricité*. Marseille: Solal.
- Lombard, A., 1968. « Le gribouillis ». Monographie pour le GGCF.
- Longcamp, M., Zerbato-Poudou, M. T., & Velay, J. L. (2005). The influence of writing practice on letter recognition in preschool children : a comparison between handwriting and typing. *Acta Psychol. (Amst.)*, 119, 67-79.
- Lurçat, L. (1974). *Étude de l'acte graphique*. Paris: Mouton.
- Lurçat, L. (1979). *L'activité graphique à l'école maternelle*. Paris: Éditions Sociales Françaises.
- Lurçat, L. (1983). Le graphisme et l'écriture chez l'enfant. *Revue française de pédagogie*, 65, 7-18.
- Manent, G., 1998. L'enfant et la relaxation. S'il te plaît, apprivoise-moi. Le souf e d'or.
- Mazeau, M., & Pouhet, A. (2014). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant. Du développement typique aux « dys »* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: Elsevier Masson.
- Montessori, M. (1992). *La pédagogie scientifique*. Paris: Desclée de Brouwer, collection « EPI-formation ».
- Mucchieli, R. (1960). *Le jeu du monde et le test du Village imaginaire*. Paris: PUF.
- Mucchieli, R. (1964). *La personnalité de l'enfant*. Paris: Éditions Sociales Françaises.
- Mueller, P. A., & Oppenheimer, D. M. (2014). The pen is mightier than the keyboard. Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychol. Sci.*, 25, 1159-1168.
- Octor, R., & Kaczmarek, J. (1989). *Pour un apprentissage structuré de l'écriture*. Paris: Armand Colin.
- Olivaux, R. (2005). *Pédagogie de l'écriture et graphothérapie*. Paris: Éditions L'Harmattan, réédition.
- Paquay, H., & Alces, C. (1993). *Cadre d'observation graphomotrice*. Ortho Édition.
- Pasquier-Grall, M. A. du. (1987). *Les gauchers du bon côté*. Paris: Hachette éditions.



- Perrin, J., 2002. Principes d'analyse clinique de l'écriture. Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme d'État de Psychomotricien(juin 2002).
- Peugeot, J. (1983). *La connaissance de l'enfant par l'écriture. Approche graphologique des dif cultés de l'enfant*. Toulouse: Privat, collection « Enfances Initiation ».
- Philizot, H. (1991). *Devenir attentif ; 30 séances de relaxation et de yoga*. Paris: Nathan Pédagogie.
- Piaget, J., Inhelder, B., & Pulver, M. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF, collection « Que sais-je ».
- Piaget, J. (1987). *Six études de psychologie*. Folio Essais.
- Piaget, J. (1988). *Psychologie et pédagogie*. Folio Essais.
- Postel, J. (2003). *Dictionnaire de psychiatrie et de psychopathologie clinique*. Paris: Larousse.
- Pulver, M. (1995). *Le symbolisme de l'écriture*. Paris: Stock.
- Royer, J. (1984). *La personnalité de l'enfant à travers le dessin du bonhomme*. Bruxelles: Editest.
- Royer, J. (1995). *Que nous disent les dessins d'enfants ?* Marseille: Hommes et Perspectives.
- Sage, I., 2010. Écriture et processus psychomoteurs, cognitifs et conatifs chez les enfants âgés de 8 à 12 ans. Thèse de doctorat des universités Paris Ouest – Nanterre – La Défense et Genève(novembre 2010).
- Scott, I., 1979. Le test des couleurs de Max Lüscher. Aubanel.
- Serratrice, G., & Habib, M. (1993). *L'écriture et le cerveau. Mécanismes neuro-physiologiques*. Paris: Masson.
- Soppelsa, R., & Albaret, J. M. (2013). *Manuel du BHK Ado – Échelle d'évaluation rapide de l'écriture chez l'adolescent*. Paris: Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Stora, R. (1994). *Le test du dessin de l'arbre*. Paris: Augustin s.a.
- Tajan, A., 1982. La graphomotricité. PUF, Paris, collection « Que sais-je ? », n°1998.
- Thoulon-Page, C. (2009). *La rééducation de l'écriture de l'enfant*. Paris: Masson.
- Trillat, R., & Masson, H. (1957). *Expérience de graphothérapie en psychopédagogie. Méthode de relaxation graphique*. Paris: Vigot Frères éditeurs.
- Villaed, C. (1973). Le problème de l'écriture des gauchers. *La graphologie*, 131.
- Wallon, H. (1995). L'évolution du caractère de l'enfant. Paris: Armand Colin.
- Widlocher, D. (1972). *L'interprétation des dessins d'enfants*. Bruxelles: Dessart.
- Zesiger, P. (1995). *Écrire. Approches cognitive, neuropsychologique et développementale*. Paris: PUF, collection « Psychologie et sciences de la pensée ».
- Ajuriaguerra J. de, Auzias M., Denner A., 1978, L'écriture de l'enfant. Vol. 2, La rééducation de l'écriture. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, réédition 1990.
- Bleton J-P., 2004, La rééducation de la crampe de l'écrivain. Solal, Marseille.

# Index

## A

Activité digitale ne, 23  
Adolescent, 13, 106  
Agressivité, 123  
Anamnèse, 106  
Angle, 119, 175  
Angoisse, 123  
Anxiété, 123  
Appui, 79, 192  
Aptitudes visuelles  
– acuité, 23  
– attention, 23  
Arabesque, 193  
Arcade, 163, 170  
Automatisation du geste, 97  
Avant-bras, 78

## B

BHK (échelle), 69, 72, 86, 98  
– Ado, 86  
Blanc, 125  
Bleu, 123  
Bonhomme, 126  
Bouche, 130  
Boucle, 163  
– à l'endroit, 169  
– à l'envers, 174

## C

Changement de main, 199, 204  
Chiffres, 183  
Collage, 173  
Concentration, 26, 145  
Contrôle  
– proactif, 32  
– rétroactif, 29  
– tactilo-kinesthésique, 29  
– visuel, 79  
Coude, 78  
Couleur, 120  
Coupe, 170  
Courbe, 29, 119  
Crampe, 49  
Crispation, 79  
Cursif, 20

## D

Délié, 193  
Déviation standard, 87  
Dimension, 29, 126  
Direction, 113  
Disposition du papier, 79, 152  
Doigt, 78  
Droite, 113, 119  
Droitier, 79  
Ductus, 43  
Dysgraphie, 2, 50, 68

## E

Échelle  
– ADE, 70, 88  
– BHK, 69, 72, 86, 98  
– – Ado, 86  
– D, 68, 85  
– E, 68, 83  
Éclairage, 153  
Écriture  
– grande, 90  
– lente, 47  
Émotion, 9  
Enfant précoce, 104  
Épaule, 77  
Espaces  
– entre les lettres, 186, 189  
– entre les lignes, 186  
– entre les mots, 186, 189  
Exercice pré-graphique, 157

## F

Feedback visuel, 29, 32  
Fonction tonique, 79  
Forme(s), 119  
– pré-scripturales, 163, 166, 168

## G

Gauche, 112  
Gaucher, 25, 79, 153, 199  
Geste, 195  
Gestion de son énergie, 137  
Gribouillage, 15

Gris, 123  
Guirlande, 163, 170

## H

Hampe, 41, 185  
Haut, 112  
Hélice, 174

## I

Inclinaison, 29  
Index, 160  
Inscription, 78  
Instrument, 78

## J

Jambage, 41  
Jaune, 121  
*Je respire le doux parfum des fleurs*, 72, 97

## K

Kinesthésie, 10, 11, 154, 163

## L

*La lettre à l'ami*, 68, 83  
Langage, 26  
Latéralisation, 202  
Latéralité, 25, 199  
Léger, 192  
Légèreté, 132  
Lenteur, 47, 87, 197  
– de l'écriture, 73, 101  
Lettres  
– retouchées, 92  
– rondes, 172  
Liaison, 29, 43, 173, 177, 195  
Ligne(s)  
– de base, 29, 187  
– non planes, 94  
– tenue de, 186  
Lisibilité, 88

## M

Main  
– (changement de), 199, 204  
– (position de la), 79  
Majuscules, 183  
Marge, 29  
Marron, 123  
Mémorisation, 10, 39, 166, 207  
Mère, 112  
Mobilité digitale, 160  
Modèle calligraphique, 163  
Mouvement, 113

– cursif, 78  
– d'inscription, 78, 166  
– de progression, 78, 166, 169

## N

Nez, 130  
Noir, 123

## O

Oblique, 175  
Orange, 121  
Organisation spatio-temporelle, 25  
Orientation, 10, 44  
– dans l'espace, 111

## P

Papier, 154  
– disposition du, 79, 152  
Perception visuelle, 159  
Père, 113  
Personnalisation, 32, 106, 163, 190  
Pied, 129  
Pince, 79, 160  
Plein, 193  
Poignet, 78  
Ponctuation, 183  
Pont, 170  
Position(s)  
– de l'enfant, 151  
– de la main, 79  
– segmentaires, 77, 80  
Posture globale, 80, 143  
Programme moteur, 34, 87  
Progression(s), 17, 31, 80  
– grandes, 166  
– petites, 166  
Proportions, 185  
Proprioceptif, 24

## Q

Qualité du trait, 191

## R

Raidissement, 79  
Représentation mentale, 164  
Respiration, 141, 145  
Rose, 120, 123  
Rotation, 79  
Rouge, 121  
Rythme, 26, 47, 98, 141, 179, 195

## S

Saccades, 93

Schéma corporel, 24, 111, 137, 146, 152

Sens

– antihoraire, 17, 200

– horaire, 17, 200

Sensibilité ne, 24

Signe

– in ni, 168

– pré-graphique, 171

Soudure, 93, 173

Stabilité, 88

Stade

– calligraphique, 27

– post-calligraphique, 27, 163

– pré-calligraphique, 27

Statique, 151

Symbolisme

– de l'espace, 112

– des couleurs, 120

## T

Table, 151

Tableau noir, 154

Tapuscrit, 11

Télescopages, 92

Tension, 137

Tenue de l'instrument, 151

Tête, 77

Torse, 77

Toucher, 24, 29, 159

Tracé-glissé, 155, 164

Trait, 163

Translation, 79

Tremblée, 160

Trépied dynamique, 27, 157

Tridigital, 20

Troubles associés, 74

## V

Vague, 163, 170

Variation

– dans la grandeur des lettres troncs, 91

– tonico-émotionnelle, 104, 137

Vert, 123

Verticale, 175

Violet, 123

Visuo-spatial, 45, 55, 87, 176, 189

Vitesse, 31, 72, 97, 197

## Y

Yeux, 129